ISBN: 978-958-8943-40-4

HABITAR LA EDUCACIÓN

Vinculaciones y desvinculaciones entre los niveles escolares

Autora:
Carolina Valdés-Henao





HABITAR LA EDUCACIÓN

Vinculaciones y desvinculaciones entre los niveles escolares

Autora:
Carolina Valdés-Henao



370.7 V145

Valdés-Henao, Carolina

Habitar la educación [Recurso electrónico] : vinculaciones y desvinculaciones entre los niveles escolares / Carolina Valdés-Henao; Grupo de pares Andrea Johana Aguilar Barreto, Alba Lucy Guerrero Díaz ; Diagramación y diseño Jonathan Arias Rúa . -- Medellín: Universidad Católica Luis Amigó, 2018
77 p.

EDUCACIÓN – MANIZALES – INVESTIGACIONES; EDUCACIÓN - COLOMBIA - INVESTIGACIONES; CALIDAD EDUCATIVA - INVESTIGACIONES; TRANSICIÓN ESCOLAR -INVESTIGACIONES; EDUCACIÓN PRIMARIA - INVESTIGACIONES; ENSEÑANZA APRENDIZAJE - INVESTIGACIONES; EVALUACIÓN FORMATIVA - INVESTIGACIONES; EDUCACIÓN Y CULTURA - INVESTIGACIONES; DESERCIÓN ESCOLAR –INVESTIGACIONES.

Habitar la educación
Vinculaciones y desvinculaciones entre los niveles escolares.

Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia, Colombia
Tel: (574) 448 76 66
www.ucatolicaluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

ISBN: 978-958-8943-40-4
Fecha de edición: 11 de septiembre de 2018
Autora: Carolina Valdés-Henao
Grupo de pares: Andrea Johana Aguilar Barreto, Ph. D. en Educación. Universidad Simón Bolívar.
Alba Lucy Guerrero Díaz, Ph. D. en Educación. Pontificia Universidad Javeriana.
Corrector de estilo: Rodrigo Gómez Rojas
Diagramación y diseño: Jonathan Arias Rúa
Edición: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó
Coordinadora Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Colombia / Made in Colombia
Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó

Texto resultado de la investigación "Vínculos entre la educación preliminar y la educación superior, y su relación con la deserción/permanencia universitaria". Financiación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó y la Universidad Católica de Manizales.

Declaración conflictos de interés: la autora de esta publicación declara la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA:
Valdés-Henao, C. (2018). *Habitar la educación. Vinculaciones y desvinculaciones entre los niveles escolares.* Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.



ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN



Introducción

"Conocer significa ´ver` la realidad desnuda, y no significa poseer la verdad, sino penetrar bajo la superficie y esforzarse crítica y activamente por acercarse más a la verdad"

(Erich Fromm 2012, p. 53).

Tener la posibilidad de acercarse a una comunidad –en este caso la educativa– para generar interacciones que permitan ver sus múltiples realidades es un privilegio que permite la investigación social cualitativa, aun más cuando el reconocimiento de múltiples verdades y no de una única verdad ha sido uno de los propósitos por los cuales ha trabajado este enfoque investigativo.

Este texto es parte de un estudio denominado *Vínculos entre la educación preliminar y la educación superior, y su relación con la deserción/permanencia universitaria*, el cual se desarrolló gracias a la participación de estudiantes y profesores de colegios y universidades de la ciudad de Manizales, de quienes se pudieron escuchar múltiples voces, sentires y argumentos acerca de sus experiencias educativas; además de la diversidad de percepciones que acogen sus realidades. Las vinculaciones y desvinculaciones que se evidenciaron en estas expresiones son una base fundamental de este proceso escritural, sin embargo, es la necesidad de *habitar* lo que se identifica como un eje central de interconexión con la educación y por ende entre los niveles escolares; es por ello que se toma el último capítulo como parte de su análisis, ya que se considera como un elemento que ha estado ausente del proceso formativo, pero que es prioritario para la construcción educativa.

La investigación que permitió el desarrollo del presente texto se llevó a cabo entre el 2015 y el 2016, con la participación de docentes y estudiantes de dos universidades privadas, dos colegios privados, y otros dos oficiales; para un total de seis instituciones que hicieron parte del estudio. Las personas participantes se convocaron para la realización de grupos de discusión (once en total), los cuales fueron planeados con preguntas que direccionaran el diálogo y promovieran sus discursos; cada grupo de preguntas se propuso según el tipo de integrantes (estudiantes o docentes perte-

necientes a educación básica, media y superior), a quienes se convocó en distintos momentos y con diferentes preguntas, pero todas éstas enfocadas a las mismas temáticas de interés.

También se propuso la entrevista semi estructurada como estrategia subsidiaria para registrar información, con los docentes con quienes no fue posible coordinar el encuentro en los grupos de discusión, y a quienes se les preguntó por las mismas temáticas que a los demás docentes participantes. Dichas temáticas se centraron en identificar los aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales entre los distintos niveles escolares.

El proceso investigativo constó de tres momentos, el primero se enfocó en estudiar la problemática e indagar acerca de los antecedentes de la misma, como también en formular la estrategia que permitiría el acceso a la población cooperante. El segundo momento se centró en el trabajo de campo que dio paso al registro de la información y la sistematización de la misma, lo que conduce al tercer momento que se focaliza en la codificación, categorización y análisis de la información por medio de la herramienta Atlas.ti, con base en dos de los tres criterios estipulados por la teoría fundamentada (codificación abierta y codificación axial). En la codificación abierta se realiza un análisis por fragmento, párrafo o frase, a la cual se le asigna un código *in vivo* según lo planteado por cada integrante, lo que permitió desagregar lo narrado para su posterior agrupación por medio de la codificación axial, en la que se propone la identificación de categorías emergentes según el nivel de saturación de los códigos y así generar su posterior integración y análisis; proceso que posibilitó la emergencia de cada uno de los capítulos del texto.

En el primer capítulo: *¿La educación al servicio del ser o del hacer?...Puentes y abismos entre los niveles escolares* se encontrarán las profundas desconexiones que existen en algunas nociones formativas del tránsito escolar, ya que se ha creado una larga y ancha brecha entre la formación humana y las prácticas que permiten acceder al conocimiento, pues tanto la formación como la educación se han mecanizado y ello ha conducido a tecnificar los procesos humanos y académicos tales como: la conformación de proyectos de vida al interior de las aulas, la evaluación, la relación del estudiantado con el profesorado, y la manera como las clases se desarrollan en la actualidad; siendo estos últimos elementos los que contribuyeron a la disposición del segundo,

tercer y cuarto capítulo: *Proyectos de vida descentrados de sus sentidos*; *Formación y tecnocracia: desvinculaciones y ambigüedades del proceso escolar;* y *La evaluación: ¿un dispositivo de control o de formación?*

Más adelante se toma el capítulo quinto: *¿Re-pensar? La escuela*[1]*: hacia otros sentidos de la condición humana,* el cual tiene como propósito comprender el dominio que han adquirido los medios de comunicación en la formación de los sujetos, sin una previa elaboración de capacidades críticas frente a lo que desde allí se ofrece; también se hace alusión a la exaltación de la cognición en los proyectos escolares por encima de los demás procesos humanos, lo que ha velado la emoción, el sentir, la corporalidad, las interacciones y demás; siendo estos los motivos principales para promover la importancia de considerar en la escuela otros sentidos de la condición humana que se han visto inexplorados en algunas instituciones educativas.

Por ultimo, *Habitar la educación: crear acciones vinculantes entre los niveles escolares,* es un capítulo que propone la creación de vínculos entre el estudiantado y su proceso educativo, ya que se identificó que las desvinculaciones entre los niveles escolares son también producto de las profundas desuniones que existen al interior de cada comunidad educativa. De este modo se plantea la importancia de habitar la educación y permitirse ser habitado por ella, con el fin de trascender las relaciones y, en lugar de ello, gestar vínculos sólidos que posibiliten la mutua transformación y, así, empoderar a los sujetos en su construcción educativa dejando que sean ellos quienes generen los vínculos al interior de cada espacio escolar y entre los diferentes niveles escolares.

1. En este documento se nombrará la escuela como una característica general que incluye además de la básica primaria, también la básica secundaria, la escolaridad media y la superior.



1. ¿LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL SER O DEL HACER?... PUENTES Y ABISMOS ENTRE LOS NIVELES ESCOLARES

1. ¿La educación al servicio del ser o del hacer?...Puentes y abismos entre los niveles escolares

Las transiciones escolares pueden valorarse en varias perspectivas, ya sea en el paso de un grado a otro o de un nivel a otro, o en el tránsito a nuevas formas de interacción. Este capítulo tiene como propósito esclarecer dichas transiciones, además de reflexionar acerca de los vínculos que se generan en torno al ser y al hacer de la vida escolar; aspectos que continúan su análisis durante cada uno de los capítulos, pero desde fenómenos o categorías que permiten ahondar y profundizar en los distintos puentes y los abismos identificados.

Uno de los planteamientos aquí propuestos se enfoca en la mecanización que expresan los estudiantes acerca de sus procesos escolares, como también la pérdida de las condiciones humanizantes incluso dentro de los procesos de aprendizaje. Lo que se evidenciará en éste y en los capítulos siguientes como uno de los vínculos que desfavorecen la transición del estudiantado entre un nivel y otro, pues si bien cada momento escolar tiene sus propias particularidades, es claro que entre sí sufren articulaciones y desarticulaciones; así como lo que sucede en los grados básicos, afectará posteriormente en la educación media y superior, y en el estudiante, quien es el principal vínculo de estas transiciones.

La humanidad cuenta con un océano de memoria acumulada, pero nunca había sido tan voluble la información que tiene el ser humano, tan frágil el conocimiento y tan dudosa su sabiduría; es con estas palabras como Ospina (2012) inicia un oportuno recorrido literario por la crisis educativa que se vive en la actualidad, no con una mirada exclusiva de la escuela, sino con un amplio espectro que también permite reconocer la familia, la escuela, la sociedad y los medios de comunicación como figuras que participan activamente en el tránsito educativo y, por ende, en el proceso de desarrollo humano.

Desde esta perspectiva cabe preguntarse: *¿Cuál es el sentido y el significado de la educación en la presente época? ¿Cuál es su apuesta y su propósito?* Y si bien la educación no corresponde únicamente al ámbito escolar y su reflexión requiere de integra-

lidad, es necesario enfocar el análisis al sistema que lo respalda: el sistema educativo y los niveles escolares que desarrollan su función, para así permitirse comprender cuáles son los posibles puentes y abismos que los sostienen o fragmentan.

El proceso educativo es un camino en el que se presentan más claridades frente a su lugar y tiempo de inicio, que frente al lugar y tiempo en el cual culmina. La sociedad ha presentado a la familia como el escenario tradicional en el cual comienza dicho proceso educativo, y aunque este es el común denominador que se nombra en las experiencias del estudiantado, también es cierto que no es el único ya que la educación inicial se despliega cada vez desde fases más tempranas, pues desde los primeros meses de vida el infante tiene la matrícula para asistir por largas horas a las instituciones que proveen de sus cuidados, lo que significa que la travesía institucional es cada vez más prematura y el tiempo de duración puede ser más largo.

Existen múltiples factores que inciden en estos tiempos de escolaridad, algunos son de tipo socioeconómico, culturales o familiares, y otros son de tipo personal o por motivaciones psicológicas por las que el estudiantado elige alargar o acortar los tiempos en las instituciones educativas. Al indagar sobre el abandono escolar emergen cuestionamientos que invitan a conocer sobre el ser y el hacer de los contextos escolares, dado que este tránsito escolar es una de las formas como un sujeto da continuidad a sus procesos formativos, no solo para la vida académica o laboral, sino para la vida social y las interacciones que esta implica.

Estas dos características –el ser y el hacer– deben caminar juntas en este movimiento para que los objetivos y los propósitos educativos no se extravíen del camino; sin embargo, en múltiples ocasiones se identifica la pérdida de este horizonte y se gana un panorama a favor de su instrumentalización y burocratización, las cuales generan una división del proceso escolar. Siendo esta la perspectiva de un largo camino por recorrer ¿Cómo retener al estudiante o invitarlo a continuar con su travesía educativa, cuando algunos de los objetivos que deben sostener la vida escolar se han desprovisto de sentido en determinadas escuelas por las que transitan? ¿Cómo pedirle al estudiante no abandonar las escuelas transitadas, cuando su sentir es que estas han abandonado el sentido de educar?

Estos cuestionamientos surgen de las discusiones generadas por docentes, estudiantes y algunos estudiosos del tema educativo. Núñez (2002) critica las propuestas educativas que optan por una formación prioritariamente técnica e instrumental bajo

la excusa de ser las acciones a las cuales están destinados los educadores; afirma Núñez que de esta manera se les está condenando al activismo sin la necesaria reflexión que requiere el acto pedagógico. Un docente de educación media, integrante de un colegio de carácter oficial, expresa que:

> Muchas veces se presenta mucho protocolo... ya que desafortunadamente el MEN se dedicó... se dedica uno más a presentar estadísticas, modelos, llenemos papeleos, llenamos papeles por todo, y entonces estamos dejando a un lado el verdadero énfasis que es educar a nuestros muchachos, a nosotros nos prepararon en modelos pedagógicos, entonces es lo que nosotros tenemos que hacer, es nuestra funcionalidad, más educar que llenar papeleos (Docente, Colegio 2).

La instrumentalización ha permeado la estructura del sistema educativo en las últimas décadas, generando lo que se nombró inicialmente como fragilidad en el conocimiento, pues la era de la información –de una información voluble– ha desplazado paulatinamente el nivel de complejidad que implica el acto educativo. Núñez (2002) afirma que la universidad acompañó el proceso de burocratización y en el siglo XX se dedica a la enseñanza de las especialidades, cada vez más enfocada en la acreditación de saberes técnicos e instrumentales de cada uno de los campos del saber; y cita a Weber, quien menciona que "la expansión de la universidad no se debe tanto a un *deseo de cultura,* sino a la búsqueda de mejores posiciones en el mercado" (Núñez, 2002, p. 25). Es en esta apuesta en donde los aprendizajes se han tornado vacíos de sentido y significado, y la información ha perdido la posibilidad de convertirse en un soporte de las comprensiones, desarraigándose incluso de la necesaria conexión que esta tiene con el mundo y con la historia individual y colectiva.

En este sentido, Larrosa (2012) habla de una universidad mercantilizada y cómo su imposición se está generalizando a nivel mundial a través del denominado capitalismo cognitivo, afirmando que la palabra *escolarizada* ha perdido la fuerza y la capacidad para expresar algo, así como lo ha perdido el mundo escolarizado y la vida escolarizada, es por ello que este autor concibe como necesario "desdisciplinar las disciplinas, desescolarizar las palabras, los textos, las formas de leer y de escribir, las formas de conversar, para que puedan recuperar su capacidad de encarnación, su viaje azaroso, su potencia de vida" (p. 24). Para ello propone crear formas de desescolarizar, desalumnizar y desprofesorizar, de manera que se gesten nuevos modos de relaciones, de lenguajes y de interacciones entre los seres humanos.

Esta postura invita a re-inventar o re-crear el sentido de la escuela, a generar nuevos diálogos con los diferentes ámbitos del conocimiento, con el estudiantado, con el profesorado, con la escuela y el mundo en general. Si bien Larrosa (2012) nombra la universidad como la instancia educativa que se ha mercantilizado, es una consideración que se puede ensanchar hacia los demás niveles escolares, ya que en cada uno de estos se ha permeado dicho modelo de funcionamiento, evidenciando así un vínculo consistente al interior de las dinámicas escolares, y que por su naturaleza instrumental obliga a cuestionar y reflexionar acerca de las condiciones humanas y humanizantes de los escenarios de educación básica, media y superior.

Al hablar de vínculos entre estos niveles escolares es necesario hacer alusión a las transiciones, Alvarado y Suárez (2009) las definen como "momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela" (p. 4). Estas autoras exponen dos modos de transición: verticales y horizontales, la primera se refiere a los tránsitos que un infante hace entre un nivel educativo y otro (familia, centro de cuidado, escuela, comunidad); mientras las horizontales son aquellas que se realizan al interior de cada uno de estos niveles, por medio de las interacciones y los procesos socializadores que estas etapas promueven.

Las transiciones tienen características propias. El paso de la casa al primer centro de cuidado o de educación tiene unas implicaciones afectivas importantes, ya que el menor está expandiendo sus modelos afectivos, además de ser el tránsito inicial que realiza al ámbito institucional. Este primer vínculo escolar está marcado por tiempos de juego, interacciones constantes y actividades académicas flexibles que permiten el proceso de adaptación del infante a la vida escolar. Sin embargo, al ingresar al primer grado –inicio de la educación básica–, esta dinámica se transforma y las prioridades se enmarcan en los ejercicios de lectura, escritura, sumas y restas, y no tanto en las condiciones lúdicas de la primera transición.

El paso de un grado escolar a otro puede concebirse como una transición; no obstante, el sistema de educación colombiana contempla cuatro niveles estructurales: preescolar, básica, media y superior. La educación básica consta de nueve grados, y al finalizarla cada estudiante debe haber interiorizado los principios propios de las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Además, la educación básica está integrada por dos fases: básica primaria y básica secundaria, en las cuales se identifica otro proceso transicional importante en el que sus integrantes pasan de

ser los estudiantes de mayor edad dentro del colectivo escolar (quinto grado), a ser los menores de otro grupo o escenario académico (sexto grado), lo que tiene afectaciones sociales, de reconocimiento y de autoimagen que posteriormente puede tener influencia en el desempeño académico.

La educación media se promueve en el grado décimo y en el undécimo, y se caracteriza por constituir la consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores. Tiene como propósito la comprensión de ideas y de valores universales, además de la preparación para el ingreso a la educación superior, en algunos estudiantes, y en otros para el trabajo (Congreso de Colombia, Ley 115. Art. 27). Mientras tanto, la educación superior conduce a un proceso permanente que promueve el desarrollo integral del potencial de cada estudiante, y tiene como propósito el pleno desarrollo de los educandos y su formación académica o profesional (MEN).

Cada transición tiene su propia complejidad, ya que cada nivel implica una nueva comprensión del conocimiento, nuevas formas de relación con los otros, además de diferentes decisiones en torno a la vida personal (como se puede evidenciar, las elecciones del estudiantado en cuanto a una carrera profesional se toman cuando finaliza undécimo grado); sin embargo, todo el proceso desde la educación básica puede influir en las perspectivas que se tengan en cada una de las áreas del conocimiento.

Aprender a leer, a escribir, a sumar y restar, es quizás uno de los vínculos más sólidos que se tiene entre estas instancias –así lo manifiestan los estudiantes y los docentes–, pues cuando el estudiante pasa de un grado a otro, estas acciones deben estar cada vez más instaladas y fluidas, incluso, el tránsito de la escuela primaria a la secundaria requiere de gran consistencia en estos aspectos; y con mayor razón cuando se ingresa en la universidad. No obstante, allí también se reflejan divisiones, siendo evidentes en el estudiante cuando identifica que en su primer semestre de vida universitaria no hay comprensión lectora y, por lo tanto, la escritura se torna con mayor dificultad y escasez.

Además de estas nociones académicas, existen condiciones humanas que se han desvirtuado en las instituciones educativas propias de esta investigación; para el caso, una docente de un colegio oficial expone que:

> Hoy los espacios, los tiempos, las exigencias del sistema educativo y la realidad en el salón, es que son muchos estudiantes y es muy poco tiempo el que uno tiene para compartir con ellos en el bachillerato; en el bachillerato usted puede encontrar muchachos con problemas y usted

> no puede cambiarle… ni es usted la persona para atenderlos, pero usted lo detecta y quisiera ayudarle y quisiera conversar, pero no hay tiempo, usted tiene que estar es en otra cosa y tiene que irse a otro lugar (Docente, Colegio 2).

La mecanización de los procesos interfiere en la atención de la condición humana, como también se mecaniza la condición educativa, pues procesos como la reflexión, el pensamiento, el análisis y el aprendizaje se ven tecnificados y reducidos a aspectos memorísticos. Fromm (2012) afirma que la existencia se ha direccionado más hacia el tener que hacia el ser, y se ha considerado el tener como el modo más natural de existir e incluso como el único perteneciente y aceptable de la vida; igualmente expone, en cuanto a la situación educativa, que la asistencia a las clases se ha convertido en la transcripción de las palabras que se escuchan del profesorado, con el fin de aprender de memoria lo expuesto por este y tener la capacidad de aprobar las posteriores evaluaciones; sin embargo,

> el contenido no pasa a ser parte de su sistema individual de pensamiento, ni lo enriquece ni lo amplía. En vez de ello, los alumnos transforman las palabras que oyen en conjuntos fijos de pensamientos y teorías, y las almacenan (Fromm, 2012, p. 44).

Asimismo, el autor manifiesta que con este modo de funcionamiento tanto las clases, como el estudiantado siguen siendo extraños entre sí, pues en lugar de interiorizar y enriquecer lo aprendido "cada estudiante pasa a ser propietario de un conjunto de afirmaciones hechas por alguien (que las creó o las tomó de otra fuente). En el modo de tener, los estudiantes sólo tienen una meta: retener lo ´aprendido`" (Fromm, 2012, p. 44). De igual forma expone que a la memoria se le atribuye un principio mecánico en el que se pierde su vitalidad y apertura para conectar con otros sistemas del pensamiento y del ser, siendo justamente el ser lo que se ha venido extraviando en el largo tránsito educativo, pues es a partir de éste donde se recrean los sujetos y las experiencias, y donde el acto de recordar implica entregarle vida a lo conocido y aprendido (Fromm, 2012).

Cuando se privilegia el automatismo de los procesos escolares y se acude a la mecanización del proceso educativo, el acto de atravesar de un nivel escolar a otro genera mayor dificultad, especialmente si el recorrido es entre la educación media y la educación superior –no porque esta última promueva mayor conexión con el ser, sino porque en su tránsito cada estudiante se verá expuesto a un grado de exigencia mayor tanto a nivel académico, como personal–; además, la necesaria conexión con su ser exigirá mayor gobernanza de sí para afrontar su autonomía y decisiones vitales. Pero la

realidad que hoy habita en los centros escolares participantes del estudio es mucho más próxima a la mecanización de estas funciones que a su desarrollo consciente, lo que lleva a un considerable quiebre entre la educación preliminar y la educación superior, conduciendo a la inevitable deserción de los estudiantes que no logran comprender hacia dónde direccionar sus sentidos de vida; tal como se manifiesta desde las perspectivas del estudiantado:

> Yo pienso que la educación está más basada en formar una herramienta que a la persona en sí (Estudiante, Colegio 4).

> Es que ese es el error de la educación colombiana, o sea, si nos ponemos a ahondar en ciertos aspectos, la educación se esmera porque el hombre sea una máquina, o sea, que si le van a enseñar, que lo mecanice, y que a partir de un proceso dado se puedan desarrollar muchos otros, pero en sí hay pocos casos en que se esmera en enseñar al estudiante a pensar (Estudiante, Colegio 4).

Cuando Ospina (2012) se refiere a la fragilidad del conocimiento, a la volubilidad de la información y a la dudosa sabiduría de la presente época, también afirma que "ello demuestra que no basta la información: se requiere un sistema de valores y un orden de criterios para que ese ilustre depósito de memoria universal sea algo más que una sentina de desperdicios" (p. 14). De ello se puede interpretar la necesidad imperante de darle vida a la información hasta convertirla en parte vital del pensamiento, no como un recipiente que recibe pasivamente sin cuestionar el contenido y de la misma manera lo evacúa; pues de ser así, los años que se cursen en la escuela continuarán siendo vacíos, y en el momento de transitar de un grado a otro o de un nivel a otro no habrá recuerdo de lo abordado, lo que inmediatamente pone en tela de juicio el sentido y la realidad de los aprendizajes. De acuerdo con esto, vale la pena preguntarse ¿qué significa el aprender en nuestra época? Y con mayor razón se debe generar una pregunta que permita reconocer la condición teleológica de este proceso: ¿para qué se aprende?

Según Fromm (2012), cuando el estudiantado aprende a involucrarse desde el ser, la calidad de los aprendizajes es profundamente diferente en relación con el mundo y con las clases; en primera instancia porque al asistir a los cursos ellos han reflexionado los temas y sus ejes problémicos, además se plantean cuestionamientos que les son propios y se interesan por la temática. En efecto, los estudiantes no se comportan ni se convierten en receptáculos pasivos de ideas y conceptos, sino que promueven su participación de forma activa, pero también tienen la capacidad de escuchar reflexi-

vamente aquello que estimula su pensamiento; de esta manera crean nuevas ideas y conectan diversidad de pensamientos; "no solo adquieren conocimientos que pueden llevar a casa y recordar. El estudiante se siente afectado y cambia: es distinto después de la clase. Desde luego, este modo de aprender sólo puede existir si la clase ofrece material estimulante" (Fromm, 2012, p. 45).

A través de estas comprensiones se puede sustentar la importancia del reconocimiento del modo de ser en la educación, siendo la escuela un escenario propicio –aunque no el único– para movilizar las reflexiones en torno a las memorias universales y así generar tejidos en las memorias individuales; telares en los que la vida personal y la vida académica se construyan mutuamente, en los que el camino que transita cada estudiante le permita percibir con la totalidad de sus sentidos las experiencias de sus trayectos, en lugar de ocultar la sensibilidad frente al enriquecido horizonte que puede recorrer. Atender al modo de ser en los centros escolares implica además cuidar y potenciar la inevitable y necesaria diversidad que permea las aulas; contrario a lo que ocurre cuando este servicio se presta a favor del hacer, puesto que con este último sucede una inminente homogenización, que impera en cada uno de los métodos que opera con el disfraz de la educación. Dicen Segura, Gómez y Lizarralde (2007):

> Todos hemos vivido la carrera desaforada en la escuela por lograr la homogenización. Los padres sueñan con hijos normales, los maestros con alumnos homogéneos, los evaluadores con criterios mínimos para todos y, en general, la escuela con estrategias didácticas efectivas para que todos aprendan –esto es, respondan– a lo mismo (p. 62).

Este carácter homogenizante conduce a generar mayores quiebres entre los niveles escolares, siendo paradójicamente un comportamiento común en cada uno de ellos, lo que ha llevado a que los estudiantes en su condición homogenizadora no tengan los elementos suficientes para elevar un puente que les permita trasladarse de un nivel a otro con la autonomía que demandan los cambios. La homogenización exalta una tendencia en común con el hacer de la escuela y con la instrumentalización del sistema educativo, en la que se encuentran herramientas como: los exámenes de memoria que no aportan sentido al ser del estudiante, la transcripción textual de cartillas o libros que no garantizan un aprendizaje duradero, el desarrollo de talleres que no invitan a la reflexión y la comprensión, sino a la reproducción de lo que otros han dicho aun sin identificar el sentido en la propia experiencia o en la de la historia colectiva; así lo enuncia una de las personas que participaron del proceso investigativo:

> Pienso que ese es el gran error de la educación colombiana y de la gran mayoría del mundo, porque está orientada simplemente a formar un profesional, una máquina, una herramienta, y no una persona que realmente sirva a otra persona (Estudiante, Colegio 4).

Pensar o sentir el proceso educativo de este modo alude tanto a la homogenización como a la pérdida del ser, pues aquello que se expresa como la formación a maquinaria o a herramientas está contando explícitamente la mecanización de un proceso que pierde vida y gana automatismos. La educación requiere del ser y del hacer, pero no de un hacer homogenizante con el que se excluya lo diverso y no se reconozcan las particularidades experienciales y de los aprendizajes de cada sujeto, pues de este modo se esquivarían cada uno de los procesos educativos y se incursionaría en una batalla totalitarista que no cuestiona el sentido que debe tener la educación y el acto de habitar las aulas de clases.



2. PROYECTOS DE VIDA DESCENTRADOS DE SUS SENTIDOS

2. Proyectos de vida descentrados de sus sentidos

"Para decirlo con Hannah Arendt, el ser humano no es qué sino quién. Porque nos sabemos finitos, por el hecho de haber comenzado a existir y de tener que dejar de hacerlo, la vida aparece como un constante pensar y repensar, como un incesante hacer y rehacer, como un inevitable viaje al pasado y una proyección hacia el futuro. Por eso, por la finitud, la vida humana es biografía, vida narrada, identidad narrativa. Una vida humana, o una vida vivida humanamente, es una identidad con sentido. Si no hay sentido, la vida humana resulta invivible, por eso ha de ser narrada, pues la narración es fuente de sentido" (Mèlich, 2002, p. 30).

En líneas anteriores se exponían algunas de las modalidades en que el sistema escolar ha tecnificado sus procesos, generando en ocasiones mayor fortaleza en el hacer que en el ser de la vida escolar, generando así rupturas entre los sentidos y los proyectos de vida. En el presente capítulo se exponen nociones acerca de estos dos temas tan íntimamente relacionados entre sí y con las prácticas escolares, que además se promueven desde la educación preescolar hasta la educación superior, ya sea de manera mecánica o como una reflexión que se propone generar nuevas experiencias en el estudiantado.

Regresarle la firmeza a la información, la fortaleza al conocimiento y la confianza a la sabiduría, requiere entre muchas otras condiciones, de un viraje educativo que le retorne el sentido a cada uno de los saberes que se emprenden en las aulas, como también el sentido a cada uno de los estudiantes que las habitan; en términos generales se trata de regresarle sentido a la vida escolar. No existe un sentido de vida único para un grupo que *per se* es heterogéneo, como tampoco un sentido que pueda ser construido de una vez y para siempre, el sentido es un proceso que se erige a lo largo de la vida y desde diferentes perspectivas; al respecto, Mèlich (2002) sostiene que "los hombres y las mujeres no poseemos unas claves hermenéuticas 'objetivas' para encontrar un sentido definitivo a nuestra vida. Sin embargo, estamos obligados al mismo tiempo a buscar estas claves" (p. 15). Afirma también la imperante búsqueda de interrogantes de los seres humanos sobre el origen y el fin de la existencia; preguntas que además ponen constante resistencia a las respuestas técnicas, pero al mismo tiempo surge la continua necesidad de formularlas; según este autor estas preguntas son sobre el sentido de la vida de cada ser humano (Mèlich, 2002).

Cuando cuestionamientos alrededor de temas como estos acompañan el camino, se le debe plantear entonces a la educación un propósito que debe perseguir: la formulación de preguntas acerca de la vida escolar y el sentido que ésta tiene para el sujeto; no obstante, no se trata de elaboración de tecnicismos que rodeen nuevamente un quehacer vacío y escaso de consciencia, tampoco del diligenciamiento de cartillas-talleres o de exámenes que den cuenta de su capacidad memorística. Sin duda se trata de movilizar acciones que faculten al estudiante a crear vínculos con su propia existencia, como también con la existencia del conocimiento y de los otros, siendo esos otros con quienes se entrelazará la construcción de su sentido de vida; pero en la práctica escolar se encuentran construcciones de proyectos desvinculados de sus sentidos de vida. Afirma un estudiante de un colegio de carácter privado:

> Pues aquí la construcción como tal del proyecto de vida es de cada uno, aquí en el colegio no hay una proyección que lo guie a uno en la educación. Se va dando uno cuenta personalmente. Si quiere algo va a la psicóloga y busca para que lo instruya. Aquí en el colegio no hay una exploración vocacional o una orientación al proyecto de vida, es de cada uno construir un proyecto de vida y trazarse metas al futuro, pero insisto es de cada uno (Estudiante, Colegio 4).

Encontrarle sentido a la propia experiencia y a los saberes que la permean genera una conexión entre el medio y lo que se quiere estudiar, para elegir una profesión o un trabajo que permita establecer relaciones colectivas y que inviten al servicio de la humanidad, antes que ser vistas como parajes obligatorios con el fin de obtener un empleo y un sueldo.

> Hay profesionales que trabajan con menos gusto en lo que hacen y obviamente no se verán los resultados de igual manera, por eso yo digo que si uno identifica su vocación y construye su proyecto de vida con amor, le va bien (Estudiante, Colegio 4).

Frente a esto, vale la pena preguntarse ¿cuál es la apuesta del sistema escolar actual? ¿Cuáles son las prácticas que permiten conectar los sentidos de vida con los proyectos de vida? Pues bien, el tema que atraviesa hoy el recorrido escolar se direcciona hacia el llamado proyecto de vida; tal como lo sustentan Gómez, Díaz y Celis (2009), "ya es un lugar común que se diga que la escuela es un escenario para la construcción del 'proyecto de vida' de los estudiantes. (...) La noción de proyecto figura con gran importancia en la sociedad contemporánea" (p. 151); además, exponen que desde distintas institucionalidades las personas y los grupos deben proponer proyectos que encuadren sus acciones.

> En la escuela se habla del proyecto educativo institucional, los proyectos transversales, los proyectos de aula, e incluso los proyectos personales de docentes y estudiantes. Parece que no es posible, o al menos no es efectivo, actuar si no se tiene un proyecto (Gómez, et al., 2009, p. 151).

Gómez, et al. (2009) plantean la necesidad de tomar distancia de la noción de "proyecto" debido a la estructura lineal que lo enmarca, y en lugar de éste proponen atender a la idea de "sentido" que es menos limitante y mucho más abarcante que la anterior:

> Por sentido, se entiende también la construcción de una trayectoria donde lo incierto tiene mayor cabida y constituye el escenario de acción permanente. La construcción del "sentido de vida" no tiene un carácter voluntarista ni individualista, sino más bien social (Gómez, et al., 2009, p. 152).
>
> La noción de sentido de vida viene a remplazar lo que se ha llamado tradicionalmente proyecto de vida. La construcción de un sentido es más amplia, flexible, abierta, variable y, en general, más coherente con un mundo incierto y cambiante. La construcción de un proyecto alude a un plan articulado y coherente, constituido por estrategias orientadas a alcanzar uno o varios objetivos siguiendo un proceso definido, estructurado y más o menos rígido. Su programación en el tiempo responde a un cronograma con una duración limitada, donde la contingencia es un dato eventual que debe evitarse, y no un panorama cotidiano (Gómez et al., 2009, p. 17).

De acuerdo con este argumento se identifica la necesidad de replantear lo que hoy se imparte en las aulas como proyecto de vida, sin embargo, vale la pena preguntarse si la apuesta debe ser cambiar de un concepto a otro o generar conexiones entre estos; pero ante cualquier transformación se debe considerar la importancia de revisar las prácticas que se desarrollan en relación con sus respectivos conceptos, puesto que pueden cambiar tales conceptos pero conservándose prácticas antiguas, lo que daría como resultado un nuevo eufemismo dentro del proceso escolar.

Al considerar que la única opción no es el trasvase de un concepto a otro, es posible que al entablar diálogos con los sentidos de vida y formular cuestionamientos a partir de estos se vean alterados los proyectos de vida y por sí mismos deban reconsiderarse e, incluso, revisar su pertinencia al interior de los currículum escolares. Lo que con urgencia se debe valorar en la escuela es la finalidad y el sentido mismo que acarrea un tema como este, pues al convertirlo en una cátedra más deja de ser transversal a la vida del sujeto y corre el riesgo de mecanizarse como ha sucedido en los demás cursos que acompañan el plan de estudios.

> Había una materia como lo dice la compañera que deben implementar en algunos colegios y era en décimo y en once que se llamaba proyecto de vida y pues uno ahí lo iba como elaborando con la psicóloga y con los profesores, que estaban mirándonos los fuertes y las debilidades, y pues debido a eso uno iba como escogiendo (Estudiante, Universidad 1).

Proyecto de vida y sentido de vida no son aspectos exclusivos de la escuela, ya que en ellos mismos se puede develar un eje articulador en cada una de las transiciones que vive el ser humano, pues lo que se empieza a construir desde las fases iniciales del proceso escolar tiene influencia en estadios posteriores de la escolaridad, como también del desarrollo humano. Por tanto, su resonancia se pronuncia en los proyectos y en los sentidos de vida que cada persona vaya desplegando, razón por la cual es necesario verificar desde qué perspectiva se están promoviendo, ya sea desde las reflexiones que promueven la formación o desde los mecanicismos que la ocultan.

La automatización presente en algunos procesos escolares es una de las variables que han conducido a que se extravíe su función, pues la transmisión de datos por sí sola y la cuantificación de la información sin previa discusión y comprensión fortalece la idea de una dudosa sabiduría y un frágil conocimiento, igualmente se evita la posibilidad de otorgarle significados propios a la experiencia personal, así como desarrollar la autonomía en el proceso educativo. Zuleta (2008) manifiesta que:

> La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar (...) Así mismo, considera que la intimidación y represión del pensamiento en la escuela están asociadas al autoritarismo existente en las relaciones entre el que sabe y el que no sabe (p. 9).

Al mismo tiempo afirma Zuleta (2008) que este tipo de educación enseña resultados sin dar a conocer los procesos que antecedieron a dichos resultados, lo que se convierte en un problema esencial debido a la enseñanza sin filosofía, considerándolo como el mayor desastre de la educación, puesto que "se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc., entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones" (p. 22).

En el sentido que este autor plantea, la educación filosófica es en armonía con una educación racionalista, y si bien se considera que la razón no debe ser el único horizonte que se vislumbre en la situación educativa, sí debe cumplir una función significativa que permita el despliegue cognoscitivo, la generatividad de aprendizajes y el fundamental cuestionamiento a los saberes interiorizados. Frente a esto Lipman, Sharp y Oscanyan (1998) aseguran que los infantes necesitan el sentido de la perspec-

tiva, el cual no puede desarrollarse si no se promueve un desafío a su imaginación y se activan ampliamente sus procesos intelectuales que, al mismo tiempo, les permita crear tanto puentes entre las diferentes materias como conexiones entre las diversas disciplinas que los infantes pueden abordar a lo largo de sus jornadas escolares.

El puente que propone la *filosofía para niños* creada por Matthew Lipman, expuesta en Lipmanm, Sharp y Oscayan (1998), no se refiere exclusivamente a la transición de un nivel educativo a otro, sino que se remonta a las fases iniciales del proceso escolar en las que se requiere el desarrollo intelectual y el imaginativo, mediante los cuales se establecerán lazos entre los diferentes cursos a los que asiste el niño a partir del momento en que inicia el tránsito por la escuela. Los interrogantes que surgen frente a este postulado son: ¿cómo crear puentes entre un nivel escolar y otro, cuando lo que se presencia al interior de un mismo nivel son abismos que no permiten conectar las áreas del conocimiento entre sí? ¿Cuál es el sentido que se le otorga a las diferentes materias que abordan los estudiantes a lo largo de su jornada en la escuela? ¿Se encuentra correlación entre las diferentes cátedras? Incluso vale la pena preguntarse: ¿se generan conexiones entre los temas que se abordan al interior de una misma materia?

Aun con las diferencias existentes en el modo como se gestionan las transiciones de la educación básica a la media y de ésta a la superior, se puede entrever que los sentidos y los proyectos de vida se elaboran a lo largo de la experiencia y, en este caso, con el soporte de la práctica escolar. Cuando estas prácticas se automatizan o se convierten en procesos mecánicos, no solo se evidencia el fracaso de los sentidos y proyectos de vida en el ámbito escolar, sino que se expone al sujeto a posteriores elecciones dotadas de automatismos y mecanicismos carentes de sentido.

Los proyectos carentes de sentidos se encuentran en los relatos del estudiantado, pero es posible atreverse a afirmar que este es un síntoma de algunos sistemas escolares, pues la educación sin filosofía no solamente abarca el desarrollo de los cursos que se imparten, sino que ha permeado cada una de las instancias escolares que requieren tanto del saber como del ser, ejemplo de ello son los proyectos de vida que se promueven como una cátedra más, pero sin crear vinculaciones y puentes con los sentidos de vida.

Los cuestionamientos anteriormente planteados se pueden realizar en cada una de las fases escolares, no como preguntas de examen para evaluar los conocimientos adquiridos de los estudiantes, sino como un continuo diálogo que permita rescatar el sentido del conocimiento, de la educación y de la existencia de las aulas; por lo tanto, es una discusión que debe convocar a toda la comunidad escolar, de manera que la reflexión, la interacción y el diálogo sean parte de las motivaciones y las sensibilidades del acto educativo; sin embargo, las propuestas institucionales frente al tema se limitan en múltiples ocasiones al reducir a una materia o a un encuentro lo que se debe promover en el día a día. Según lo expone una docente:

> Pues yo pienso que el colegio tiene acá varios aspectos y que por ende nosotros los ponemos en práctica; primero el proyecto de vida que se desarrolla en la básica desde tercero, hay un proyecto en el colegio que se llama proyecto de vida, y con él se le va ayudando al estudiante (Docente, Colegio 2).

Frankl (2012) cuestionaba la función que cumplía la educación en el siglo pasado, y afirmaba que en "[nuestra] época de vacío existencial, la principal tarea de la educación, en vez de ser solo la transmisión de conocimientos y tradiciones, es la de perfeccionar esa capacidad que le permite al hombre descubrir sentidos únicos" (p. 70); interrogantes que continúan con la misma vigencia para el presente siglo, e incluso, con una validez exacerbada en tiempos en que la educación es entendida como un negocio en el cual los estudiantes pagan y, por tal motivo, son clientes que deben recibir a cambio su mercancía. Estas transacciones han sido generadoras del deterioro educacional, pues la mercancía que se recibe a cambio es un paquete de información durante un semestre o un año académico, y como parte de las lógicas del mercado actual, cada paquete tiene sus propias especificaciones y con base en estas es usada, pero al menor uso es desechada nuevamente; esta lógica opaca el horizonte educacional y se reduce a un asunto bancario lo que en realidad puede y debe ser un proceso de concientización de la realidad. Paulo Freire e Ira Shor (2014) argumentan que:

> Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través del diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto. El curso liberador "ilumina" la realidad en el contexto de desarrollo del trabajo intelectual serio (p. 33).

Hablar de sentidos de vida no es una cuestión netamente individual, sino colectiva, incluso el proceso escolar está dotado de sentidos y sinsentidos según la apuesta que se haga por la existencia misma. Cuando se plantea la idea de habitar la educación, se está invitando a impregnarla de acciones que permitan el desarrollo de su potencial, para que esta promueva constantemente su razón y conceda a cada ser humano la capacidad de desarrollo que solo desde la coherencia es posible otorgar.

En escritos anteriores, Freire (2010) expuso la importancia de liberar al oprimido y al opresor del *bancarismo* generado por la educación, lo que hoy se podría interpretar como la necesidad de liberar a la educación misma de este sinsentido, liberar a los centros escolares de la carencia de pensamiento, y regresarle a la educación y al conocimiento el abanico de posibilidades que tanto nutre sus sentidos. Platón (2011) hacía crítica de la educación en tanto acceso al conocimiento, asintiendo que éste no se puede transmitir como análogamente se traslada agua entre una copa y otra, sino que se debe tener acceso a este por cuenta propia y a través de sus propias condiciones. Siglos después, Lipman, et al. (1998) afirman en un sentido similar que:

> No podemos despachar significados. No se pueden dar o transmitir a los niños. Los significados tienen que adquirirse; son capta, no datos. Tenemos que aprender a saber cómo disponer las condiciones y oportunidades que facilitarán a los niños, con su innata curiosidad y ansia de sentido, el hacerse con las claves adecuadas y dar ellos mismos significado a las cosas. Muchos profesores dirán que ya lo están haciendo, y sin duda así es. Pero el proceso educativo, desde las escuelas de educación en las que los profesores mismos reciben la preparación hasta la misma aula en la escuela, no funcionan de esta manera. Debemos hacer algo para capacitar a los niños para que consigan alcanzar el sentido por sí mismos. No conseguirán dicho sentido aprendiendo los contenidos del conocimiento de los adultos (p. 64).

Frankl (2012) no habla de un sentido único, sino que invita a departir acerca de la idea de sentidos singulares y, posteriormente, de los valores como los sentidos universales:

> No existe algo así como un sentido universal de la vida, sino solo los sentidos singulares de las situaciones individuales. Sin embargo, no debemos olvidar que, entre esas situaciones, hay también otras que tienen algo en común, y consecuentemente hay sentidos compartidos por seres humanos en una sociedad y, aun más, a través de la historia. Más que estar relacionados con situaciones singulares, estos sentidos se refieren a la condición humana. Son los que entendemos por valores. De modo tal que uno podría definir los valores como los sentidos universales que se cristalizan en situaciones típicas que una sociedad o incluso la humanidad debe enfrentar (p. 62).

Sentidos que reclaman reivindicación, aún más en un ámbito que puede llegar incluso a transversalizar la vida misma; es por ello que las instituciones de educación en cualquiera de sus niveles deben inspirar su razón de ser más allá de un proyecto educativo, dándole mayor fuerza a los sentidos vitales que nutren la educación, y con ello generar proyectos con sentido; tal como se manifiesta desde la perspectiva de quien es docente en educación media:

> A los estudiantes se les dice en mis clases que más que la adquisición de conocimientos en la educación que ellos tienen, deben tener algo predominante, primero es que sean felices, y cuando ellos alcancen esa felicidad en lo que hacen, en su vocación desde cualquier ámbito, es que se den al servicio de los demás; (...) en muchos momentos socializamos que más que ellos realicen X o Y, es que ellos se den a los otros (Docente, Colegio 2).

Martínez, Quintero y Reyes (2012) expresan entretanto que los sentidos son parte de aquellos significados que cada persona le otorga a su vida, los proyectos de vida aluden a las metas, sueños e ideales que una persona desea alcanzar en el tránsito por su ciclo vital. En la medida en que se elevan puentes que conecten los sentidos de vida y los proyectos de vida, se van elevando también entre el ser y el hacer –valorando este hacer no como un tecnicismo o automatismo del cual no se es consciente, sino como la conexión consigo mismo y con los otros que se devela a través del servicio a la humanidad–; además, se va construyendo la necesaria unión que se requiere entre los diferentes niveles educativos, y con mayor razón entre las áreas de conocimientos al interior de un mismo nivel.

Es por ello que se hace necesario elevar propuestas y prácticas que se consoliden a partir de los múltiples sentidos que habitan en las aulas, no como proyectos pedagógicos fosilizados y totalitaristas, tampoco como abecedarios que recetan la mejor forma de sentir y de hacer, sino como núcleos esenciales que emergen de las reflexiones formativas que se generan en cada proceso del aula y en cada curso que se imparte, pues es allí donde nuevos sentidos puede surgir y tomar vida; de este modo, las aulas conseguirían ser habitadas y la educación vinculada al propio ser.

> Giglia (2012) hace referencia a los espacios que habita el ser humano afirmando que estos no se originan espontáneamente, sino que al ser imaginados y diseñados por otros, suelen expresar mediante su forma y su funcionamiento las intenciones de sus autores, sus visiones de mundo y los proyectos de sociedad y de vida cotidiana asociados a determinadas ideas de orden social y cultural (p. 21).

No obstante, en la medida que cada estudiante pueda imaginar no solo su espacio académico para habitarlo, sino también su proceso educativo, logrará plasmar sus visiones de mundo e ir sintiéndose parte de la construcción de su propio mundo, sus propios sentidos y sus propios proyectos.

Sentidos de vida y proyectos de vida son dos ejes articuladores entre sí, como también entre los diferentes niveles escolares, por lo que se considera necesario abordarlos con mayor ahínco en cada una de las instancias institucionales, de manera que el estudiantado que tiene proyectos dotados de sentido sea un núcleo vinculante entre los diferentes grados escolares, y así sean habitados cada uno de los espacios que convocan a la educación.



3. FORMACIÓN Y TECNOCRACIA: DESVINCULACIONES Y AMBIGÜEDADES DEL PROCESO ESCOLAR

3. Formación y tecnocracia: desvinculaciones y ambigüedades del proceso escolar

Para habitar la educación, las escuelas y las aulas es importante remitirse a un concepto como lo es el de formación, ya que este, más allá de la sola transmisión de información, de la memoria y de los aprendizajes tecnificados, invita a conocer. Es además un vínculo fundamental entre los distintos niveles escolares, como también en el proceso educativo, porque la formación tiene implicaciones en el ser y en las potencialidades que este despliega mediante las reflexiones de la vida ética y espiritual del ser humano.

La formación es un concepto que ha sido abordado desde diferentes autores y perspectivas teóricas, y se ha correlacionado con el desarrollo de capacidades, con los procesos culturales y con las obligaciones que tiene el sujeto consigo mismo (Gadamer, 2012); pero es Von Humboldt (como se citó en Gadamer, 2012) quien, diferente a las expresiones anteriores, dice que la palabra formación hace referencia a "algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter" (p. 39). Este concepto se acogerá durante el presente capítulo, con el fin de comprender las prácticas formativas dentro de las instituciones educativas.

La ciencia moderna ha desestabilizado las prácticas de formación que se brindan en las instituciones educativas; Martínez (2016) plantea que "la formación parece haber dejado de ser el asunto central de la universidad y a cambio se ocupa de otras necesidades profesionales que exigen la participación de un aprendiz consumidor" (p. 306). Lo que este autor propone se puede extender a cada uno de los niveles escolares, en los que se identifican las lógicas de lo que él mismo denomina como "edu-capital", término que se entiende como un modo de ser que ha desarrollado la educación: "su función principal se define en función de la capitalización, por lo tanto, se ubica en el orden empresarial y está ligado a los propósitos de aumento de la eficacia y el incremento de la ganancia" (p. 307).

Si bien esta perspectiva la plantea Martínez (2016) desde la experiencia en el ámbito universitario, también se encuentra en configuraciones institucionales de todos los niveles escolares; ejemplos de ello son el número de estudiantes que habitan las aulas de clases, el trato que en ocasiones se ofrece al estudiante es más como un cliente que como un estudiante mismo, como también el mensaje que se entrega en torno al proceso académico: estudiar para tener dinero o para ser alguien en la vida y no por la transformación que puede surgir en el ser humano como parte del proceso formativo –que no es exclusivo de la escuela, pues quien no ingresa al sistema educativo también puede ser "alguien" –.

El acento en esta condición educativa es parte de lo que Martínez (2016) denomina edu-capital, ya que, como él lo afirma, es una noción que relaciona tres factores estratégicos: inclusión, capital y aprendizaje. Es así como la mercantilización educativa ha generado relaciones entre los diferentes niveles escolares, en los que profesores y estudiantes son parte de las lógicas empresariales que allí se movilizan.

Vega (2015) asevera que "la universidad empresa suele presentarse como la mejor expresión de la modernización académica" (p. 129), y dentro de dicha modernización se privilegia la noción de la excelencia como una concepción funcional, siendo

> tan dramático el cambio que donde alguna vez se hablaba de cultura hoy se habla de excelencia, lo que indica el predominio del principio mercantil en donde el conocimiento no importa en cuanto sirve para transformar la sociedad sino para obtener ganancias (Vega, 2015, p. 131).

De este modo se evidencia el cambio al que se ha visto abocado el proceso educativo, en el que el estudiantado expresa sentirse como una herramienta, más que como una persona en formación; mientras los entes administrativos nombran la importancia de la educación como ejercicio que aportará al sistema económico de un país, discurso que logra ser apropiado por el estudiantado:

> Yo siempre quise estudiar publicidad (...) y pues la tecnología que yo hice fue mercadeo y publicidad, trabajé un semestre y me fue súper mal, me fue pésimo, entonces yo dije: me gusta, pero no voy a ser nadie en la vida porque no voy a recibir los ingresos suficientes para sobrevivir (Estudiante, Universidad 1).

> Pues la universidad es para nosotros la siguiente etapa, en donde tenemos que cursarla por la vida profesional, para obtener nuevos conocimientos de educación superior y para tener una profesión y así poder ser alguien en la vida (Estudiante, Colegio 2).

> Los niños ya tienen otra visión de su futuro y también depende del proyecto de vida, que desde muy pequeñitos, desde la casa y desde la escuela se le está inculcando al estudiante. Hoy en día así es como hacen para que niños en jardines piensen su vida de universidad, es hablándoles sobre cómo van avanzando ellos, cómo pueden ganar mejor dinero, cómo pueden en su vida social y económica ser mejores; entonces yo creo que esos niños pequeñitos, desde la básica, entonces ahí de pronto uno los empuja para abrirles ese campo diciéndoles que ellos van a poder alcanzar sus metas económicas por medio del estudio, que pueden progresar y ser alguien en la vida (Docente, Colegio 3).

Esto no solo se refleja en las palabras, anteriormente expuestas, de estudiantes y profesores, sino también en frases cotidianas que se convierten en parte de los discursos colectivos, una de ellas hace referencia a la importancia de *estudiar para ser alguien en la vida, para surgir como persona y para ser útil en la sociedad*; en estas últimas expresiones se identifica la relación que se crea de la escolaridad con las prácticas y discursos que se fundamentan en el hacer y en el ganar, o en el ser para ganar, en lugar de promover una formación humanista que cimiente la construcción de sujetos históricos que vinculen sus sentidos de vida y sus conocimientos para promover el servicio en la sociedad.

Martínez (2016) afirma que la formación antigua "parece haber devenido en nuevos procedimientos, nombrados por los expertos como 'modelos eficientes', dada su capacidad de resolver aspectos puntuales de las viejas rutinas, es decir, tecnología de la velocidad, técnicas de transmisión, tecnología de acción a distancia" (Martínez, 2016, p. 309); pero la formación dista de estos presupuestos, ya que tiene un lugar privilegiado en las ciencias del espíritu y la tradición humanista, tal como lo afirma Gadamer (2012):

> Ni el moderno concepto de la ciencia ni el concepto de método que le es propio pueden bastar. Lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna, en este punto nos vemos remitidos a la tradición humanista, que adquiere un nuevo significado en su calidad de resistencia ante las pretensiones de la ciencia moderna (p. 47).

Gadamer (2012) dice que la formación no se produce de igual modo que los objetivos técnicos, sino que se encuentra inmersa en la temática reflexiva del educador y el educando, considerando que va más allá del cultivo de las capacidades y talentos previamente dispuestos; de este modo, al suponer la formación como un modo de

percibir que procede del conocimiento y del sentimiento, no es posible equipararla a condiciones mercantilistas y mecanicistas, como tampoco a funciones técnicas enajenadas de la sensibilidad y carácter humanos.

La educación puede generar vínculos desde múltiples puntos de vista, y la tecnocracia puede ser una forma de relacionar a los diferentes niveles escolares a través de recursos tecnicistas, pero la experiencia vinculante con la formación debe estar atravesada por prácticas y reflexiones que conmuevan la historicidad, la interioridad, la vida espiritual y ética de las personas que habitan las aulas. Es desde estos presupuestos como se identifican ambigüedades y desvinculaciones en los procesos educativos-formativos, como también a partir de observaciones realizadas al interior de las instituciones educativas, en las cuales se puede percibir que:

» Las expresiones de profesores y estudiantes hablan de prácticas mecanicistas asociadas a la "formación de herramientas" y a la "educación como utilidad para el sistema económico", lo que se puede identificar como dinámicas de funcionamiento tecnicistas que instrumentalizan los procesos académicos, sociales y culturales, que requieren de mayor atención en torno a las condiciones éticas propias del proceso de educar.

» Los participantes de la investigación enfatizan en la necesidad de generar mayores procesos de acompañamiento al estudiante, de manera que permitan una función formativa sin tantos procesos burocráticos de por medio. Además, manifiestan querer asistir a un proceso educativo en el cual se promueva la formación integral, no solo desde una dinámica evaluativa o transmisionista.

» La evaluación y la transmisión de información son consideradas por el estudiantado como una relación sólida y continua entre los niveles escolares, incluso la evaluación hace parte de la transición entre el nivel medio y superior, siendo las pruebas del Estado el nexo de mayor fuerza entre una instancia y otra. Sin embargo, es necesario ahondar en este tipo de vínculo, de manera que se pueda conocer con profundidad la condición formativa que conlleva este tipo de evaluación.

El proceso evaluativo, al igual que el proceso educativo, debe estar permeado por condiciones formativas que inviten a la constante reflexión y diálogo entre sujetos que tienen su propia historicidad, Paulo Freire (2003) concibe a las mujeres y a los hombres como seres históricos e inconclusos, quienes a través del continuo movimiento hacen

parte del mundo de la vida. Este autor expone la educación bancaria como uno de los fenómenos pedagógicos que inhabilita dicho movimiento con mayor fuerza, ya que en el dominio que se ejerce de profesor a estudiante a través del conocimiento se rompe la dinámica del movimiento que hace posible cualquier expresión del ser y de la creatividad; además, afirma que la naturaleza del ser humano se ve contrariada por la no búsqueda y la inmovilidad intelectual, ya que esto hace parte de su continuo vital.

Si la formación hace parte de un devenir histórico, pretender mercantilizarla es frenar el movimiento natural del ser humano hacia la búsqueda, siendo esta última la que permite tomar consciencia de la incompletud y el inacabamiento del cual consta la naturaleza humana; pero la ambigüedad se enfatiza cuando por medio de prácticas mecanicistas se pretenden promover las dinámicas formativas. Por su parte, la formación y el ser se deberían atender como dos procesos altamente vinculados, pero la tecnocracia no es semejante al ser sino al tener o al hacer como se nombró en capítulos anteriores; de acuerdo con Fromm (2012), el ser y el tener son dos modos de existencia, dos formas de orientación del ser humano: el primero hacia el yo, y el segundo hacia el mundo, y a partir de ellos se determinan sentimientos, pensamientos y acciones. Uno de estos tipos de funcionamiento forma parte de la existencia de la persona, y en los procesos educativos se reconocen claramente, tal como se vio en el capítulo anterior:

- En el modo de existencia del tener, los aprendizajes se producen de memoria para la realización de un examen, pero dicha información no enriquece las condiciones personales; sin embargo, cada estudiante pasa a ser propietario de las afirmaciones que se realizaron por otras personas. Aquí, la única meta de quien estudia es poder retener lo memorizado, pero no la interiorización de contenidos que activen un propósito transformador (Fromm, 2012).

- En el modo de existencia del ser son distintos los aprendizajes, toman vida los contenidos que se interiorizan y surgen constantes preguntas, ideas y pensamientos que permiten construir nuevos conocimientos. Lo primordial es ser un sujeto activo de la enseñanza-aprendizaje (Fromm, 2012).

En este último modo de existencia se advierte un sentido vinculante, mientras que en el tener identificamos un sentido relacional[2]; los dos son parte de la experiencia cotidiana, pero el ser es el que se ve involucrado en la experiencia de la formación y el que se considera como significativo en la participación vinculante con la sociedad y consigo mismo. Sin embargo, la formación se ha visto condicionada con el surgimiento del capitalismo, ya que con este se ha forjado una creciente competencia generada por el individualismo. Fromm (1981) enuncia que el papel del capital ha cobrado importancia con el trascurrir de los siglos, generando efectos psicológicos y relacionales sobre el individuo, ya que sus relaciones se han saturado de hostilidad y lejanía debido al sentido de competencia que amenaza la condición humana.

Entretanto, estudiantes afirman la importancia de rescatar el diálogo y el afecto en los procesos de aprendizaje, puesto que cotidianamente el espacio de clase se limita a la transmisión de información; por otro lado, el profesorado reclama más tiempo para el acompañamiento estudiantil y menos tiempo para los procedimientos burocráticos:

> Yo creo que hay muchas actividades administrativas que en este momento le están quitando el tiempo de acompañamiento efectivo al estudiante; mucha papelería, eso llega uno a clase manejando protocolos que le quitan tiempo a lo académico ¡tanto tecnicismo! (Docente, Colegio 4).

> Ayer nos hablaban de muchos tiempos –que nos miden por minutos o segundos– y que usted no puede hacer esto porque... ¡tanto tecnócrata que está llegando a la educación la está dañando más! (Docente, Colegio 4).

Debemos destacar la importancia de los múltiples componentes que convergen en los procesos formativos, ya que si queremos entender la escolaridad como un sistema interconectado es necesario trascender la óptica mecanicista que descuida la integridad y la inconclusión del ser. Monclús (2004) propone no quedarse obsoleto en "el enfoque de la educación como un fenómeno complejo, que implica una interrelación de dimensiones políticas, culturales, socioeconómicas, epistemológicas" (p. 16). A esta afirmación le adicionamos lo que Ospina (2012) escribe:

2. Para Enrique Pichon-Rivière (2014), el vínculo es un proceso bidireccional que produce la transformación entre dos sujetos; mientras que la relación es unidireccional y solo un sujeto se ve transformado.

> Una educación que se funde sólo en la memoria, sólo en la disciplina, o sólo en el discurso, desperdiciará las posibilidades que tiene la propuesta de aprender con todo el cuerpo. Porque no sólo la mente recuerda: los ritmos del cuerpo a menudo son fruto de un intenso aprendizaje y de una memoria cultivada (p. 76).

La memoria, la experiencia y el vínculo tienen una característica en común: en su conjunto posibilitan el habitar. Como dice Heidegger (2015), construir significa habitar y, a su vez, esto quiere decir permanecer, demorarse, dejar huella, habitar en la proximidad. En la escuela es necesario fortalecer los vínculos educativos y formativos, de manera que la experiencia a través de estos inviten a habitarla y a construir memorias que trasciendan el inmediatismo de los procesos tecnocráticos.

La formación se encuentra atravesada por procesos reflexivos e históricos, y se puede considerar como una condición vinculante entre cada uno de los niveles escolares, ya que al promoverla se están cultivando en el estudiantado las bases que permitirán habitar con sentido cada uno de los espacios en los que elige incursionar. Cada nivel y cada transición escolar tiene su propia dinámica, pero en la medida que la formación sea un eje central en cada una de las instancias, puede posibilitar mayores vinculaciones entre sí, con un carácter duradero que transcienda los automatismos, inmediatismos y mecanicismos de algunas condiciones escolares.



4. LA EVALUACIÓN
¿UN DISPOSITIVO DE CONTROL O DE FORMACIÓN?

4. La evaluación ¿Un dispositivo de control o de formación?

"El sujeto que aprende necesita también aprender a ser, a conocer, a vivir y a estar en el mundo y situarse en él"

(Álvarez, 2001, p. 231).

En los capítulos anteriores se ha hecho alusión a las dinámicas que vinculan y desvinculan las transiciones escolares, y en este se expondrá el modo como la evaluación influye en estas vinculaciones. Cada grado comprende su propio nivel de complejidad tanto en la enseñanza-aprendizaje, como en sus condiciones evaluativas; no obstante es importante evidenciar la manera en que esta se ha instalado en las perspectivas escolares e incluso en el tránsito de un nivel escolar a otro, por lo que se realizará especial énfasis en los relatos que presentan algunos educandos y algunos docentes en cuanto a las pruebas de Estado propias del contexto nacional.

Ya se ha hecho referencia a lo que es la formación y al modo como la reflexión se involucra en esta construcción para que sea histórica; sin embargo, no todos los métodos evaluativos conducen a la reflexión ni a la formación, ya que los modos de evaluar han estado permeados por un tinte memorístico y poco reflexivo. Al respecto, vale la pena considerar cuándo este proceso puede ser formativo y cuándo se modifica en un dispositivo de control.

Para Agamben (2014), un dispositivo es "cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes" (p. 18), siendo la conexión con el poder y con las relaciones de control lo que le puede otorgar el carácter de dispositivo. Así las cosas, interpretando a Agamben, no serían dispositivos únicamente los lugares donde se hacen ejercicios de poder, sino las acciones que se vinculan con este y con las medidas para controlar.

La evaluación es uno de los patrones que más se exacerba en la vida escolar, incluso es uno de los vínculos que se presenta con mayor fuerza entre los diferentes niveles educativos y tiene mayor influencia a medida que se avanza en este proceso, pues

cuando los infantes inician la vida escolar sus actividades están más dirigidas a condiciones lúdicas y de interacción y, a medida que avanzan los grados, se generan menores dinámicas de juego y mayores condiciones académicas y evaluativas.

Si bien la evaluación se puede considerar como necesaria para la identificación de los saberes y aprendizajes a lo largo de la experiencia educativa, no debería desplazar a un segundo plano los procesos de desarrollo humano y el sentido de la vida educativa. Al respecto, Gómez y Alzate (2010) exponen que los estudiantes universitarios asocian los procesos de aprendizaje a la "memorización, a la retención de información para satisfacer un test posterior (...). Esta concepción hace referencia fundamentalmente a la evaluación, al control externo de procesos. La búsqueda de sentido en sí y el desarrollo personal aparecen como secundarios" (p. 90). Así lo expresa el estudiantado:

> El colegio se basaba mucho en el desarrollo de evaluaciones y ellos querían quedar en un nivel muy alto del ICFES para las personas que estaban en once o en las pruebas SABER, entonces se basaban más que todo en lo cognitivo y en todo ese sentido de trabajo y procesos cognitivos, (...) lo preparan a uno es para las evaluaciones, es decir el acento va en lo cognitivo, en mi caso (Estudiante, Universidad 2).

> A uno no lo preparan como tal para afrontarse a la universidad, sino que ¿a uno en que lo preparan todo el bachillerato?, para unas pruebas, que son para presentar las pruebas saber, pero a uno no lo preparan para enfrentarse a una vida laboral más adelante, enfrentarse a una universidad, a un conocimiento diferente al que el colegio le está brindando a uno. Entonces yo pienso que es la poca preparación que tienen los colegios para prepararlo a uno para la etapa que viene, que también es una etapa académica muy importante (Estudiante, Universidad 1).

> Muchos colegios tienen buen rendimiento académico, pero que en lo humano pierden; tenemos ejemplos de colegios que generalmente en las pruebas Saber les va súper bien, pero cuando nos metemos en el contexto de ellos muchas veces sufren agresiones físicas, agresiones personales, cosa que en nuestro colegio no se ve tanto, entonces aquí se privilegia más la parte humana (Estudiante, Colegio 2).

En medio de la sobrevaloración de lo cognitivo y de la exaltación de lo evaluativo, el estudiantado reclama sus procesos formativos, además de considerar significativo que sean atendidos por las instituciones educativas; aunque en términos generales, la evaluación es condición permanente de los procesos educativos y son múltiples las formas de ejecutarla, siendo las pruebas memorísticas las que predominan en los centros escolares; ahora bien, este modo de evaluación le resta importancia en muchas ocasiones a otro tipo de reflexiones o manifestaciones del conocimiento que pueden

dar cuenta de la interiorización de los saberes y de las experiencias educativas. Tal como lo afirma Guarro (2002), la evaluación es un proceso curricular que requiere de compromiso y complejidad:

> La evaluación es uno de los procesos curriculares más comprometidos y complejos. Comprometido, porque en él se acaban de cristalizar más nítida y explícitamente nuestras concepciones acerca de la educación y de la enseñanza. Complejo, porque, junto con la organización de la enseñanza, incorpora un amplio conjunto de decisiones, procesos y tareas que resultan difíciles de adoptar y desarrollar tanto por su cantidad como por su calidad. Además, exige, al igual que los demás procesos, una adecuada coherencia interna y externa que no siempre es fácil de conseguir (Guarro, 2002, p. 133).

Evaluar tal coherencia demanda rigor en la conducción de cada uno de los procesos del sistema educativo, ya que su análisis requiere no solo las argumentaciones en las políticas educativas, sino además sus acciones y la puesta en práctica, lo que conduce a valorar la forma de educar y el sentido que ésta le aporta a la experiencia vital; tal como lo dice Álvarez (2001): "sólo cuando aseguramos que el alumno aprende podemos hablar de evaluación formativa. En este sentido, la evaluación debe estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje" (p. 225).

Si bien la evaluación es importante en la construcción educativa, es la reflexión la que promueve los procesos de formación desde su función vital de regular la coherencia y la valoración de los aprendizajes y las acciones propias; el estudiantado, el profesorado y la institución quienes dan cuenta de lo que esta genera en su interior, de lo que se asume, de lo que se aprende, pero también de lo que falta, de las carencias. Este es un ejercicio que debe estar acompañado a lo largo de la vida y en cada una de las prácticas formativas; frente a esto, Álvarez (2001) afirma que "la evaluación educativa es aprendizaje y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma del aprender no forma. Si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende, la autoevaluación llega como una consecuencia lógica" (p. 226).

Aunque la evaluación es un proceso permanente en los centros escolares, es vital cuestionar la pertinencia y coherencia que en ellos se ejerce, así como el sentido que la escuela misma tiene para quienes se encuentran en el proceso formativo. Este proceso no puede estar vinculado exclusivamente a la transmisión de unos saberes, pues como lo afirma Freire (2009):

> Pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos (...), sino también (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (p. 31).

Con lo anterior se reconoce la imperante necesidad de una transformación educativa, en la que el estudiante sea protagonista de su proceso y que su participación sea aun más activa que la del profesor, y ambos reconozcan su aprendizaje mutuo y se correspondan en su saberes experienciales; esto significa que cada una de las personas del escenario educativo asisten a una construcción en común. Guido (2010) enuncia que:

> La escuela se creó desde la lógica del progreso, la civilización y la evolución; para ello, sus prácticas giran en torno a la instrucción. En este sentido, aquellos *otros* que en su propio tiempo y modo enrarecen, detienen o lentifican esa mirada prospectiva hacia el progreso, aquellos que rompen por su "raza", por su "comportamiento", por su "forma de estar y aprender" con los cánones de lo moderno –es decir, de un pensamiento eurocéntrico– se constituyen en impedimento para alcanzar el propósito de la escuela misma (p. 67).

La modernidad ha trazado una sólida influencia en la estructuración de los modelos educativos, en la forma de acercarse al conocimiento, así como en la configuración de las relaciones consigo mismo y con los otros; con ello la escuela ha adoptado directrices en las que el ser ha sido desdibujado, y el saber se ha amplificado, pero ¿cómo puede convertirse un saber en conocimiento cuando éste no se entrelaza con el sentido vital e histórico? ¿Cómo desarrollar un conocimiento sólido en condiciones individualistas cuando los otros son parte constitutiva de la experiencia humana?

Álvarez (2001) plantea que el mundo globalizado ha generado la necesidad de realizar constantes cambios del sistema educativo, sin embargo, se efectúan sin un proceso reflexivo a priori que permita profundizar en los modelos precedentes y así conocer la dinámica educativa -con sus debilidades y fortalezas- a través de las épocas y las generaciones que la suceden. Esto significa que la escuela también necesita observarse a sí misma, evaluar el sistema educativo y autoevaluar las construcciones que se llevan a cabo, pero no desde una lógica operativa en la cual se diligencien formatos sin previa reflexión y sin posterior transformación.

Álvarez (2001) plantea que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende y quien enseña; y del proceso de formación de los educandos, tanto como de las condiciones educativas. No obstante, esta perspectiva se ha perdido, ya que sus lógicas operativas se han exaltado mientras sus argumentos y prácticas reflexivas se han

debilitado, disminuyendo así la capacidad formativa y reduciéndose a la medición y a la calificación; de este modo, los procesos no solo formadores, sino transformadores y de constante retroalimentación pierden el sentido propio de lo que debería ser la educación, y a su vez, la evaluación deja de ser un proceso y se convierte en producto. El profesorado hace las siguientes afirmaciones con respecto a la evaluación:

> El colegio hace mucho énfasis en tratar de ayudarle al estudiante para que saque muy buenos puntajes, y se enfatiza mucho desde procesos antes de presentar las pruebas como por ejemplo las bimestrales, que también ayudan a hacer todos estos repasos. Se ha aprobado con semestralizar para alcanzar a hacer repasos y reforzar mucho a los estudiantes a nivel de conocimiento. Entonces esa proyección de ser competitivos en el medio –tanto el estudiante como el colegio– para que el colegio tenga un nivel; pues ayudados o no por un requisito del Ministerio, pero si hay muchachos muy motivados a sacar buen puntaje, a pasar a la universidad... entonces se hace un trabajo de concientización, de mucho repaso, de mucho ensayo y error, que se le hacen pruebas virtuales, se le hacen pruebas en físico, y se les está motivando constantemente (Docente, Colegio 3).

> Esta institución se enfatiza mucho en sacar muy buenos puntajes, entonces uno de mis objetivos es que el muchacho se motive a ser un buen estudiante para poder alcanzar esas metas y logros que lo pueden llevar a la universidad. Entonces es una insistencia al conocimiento, es una insistencia permanente en la búsqueda de conocimiento, que no se conforme, que no se quede, que es muy importante desarrollar habilidades sí, pero que esas habilidades también él las puede proyectar –digamos– por el lado cognitivo, hacia adquirir unos conocimientos que le permitan a él desenvolverse, entender, interpretar y transformar esta sociedad en la cual él está inmerso, es darles las herramientas para que él pueda vivir en un contexto tan difícil como este y que él pueda transformar (Docente, Colegio 4).

Propio del sistema de competencias es el saber, como también el saber hacer; y si bien es importante llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, no se puede reducir a un quehacer tecnificado en el que el método –y no el conocimiento fundamentado– pasa a ser la fuente primordial. Álvarez (2001) dice: "no se puede reducir el conocer-qué al conocer-cómo, el contenido a los métodos y los principios a los resultados. El proceso educativo es más complejo y abarcador" (p. 208).

La importancia que parece adquirir la evaluación dentro de muchos de los contextos escolares y al culminar cada etapa educativa, no se asemeja a tener este sentido abarcante y complejo que se exponía en líneas anteriores, sino que coincide con lo que Foucault (2001) expone como el éxito del poder disciplinar: "se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con un procedimiento que le es específico: el examen" (p. 175). Cada una de

estas acciones e instrumentos se pueden verificar no solo en los modelos evaluativos del sistema educativo, sino en los procedimientos conductuales que se exigen al interior de las instituciones, los mecanismos jerárquicos que predominan entre el estudiantado, el profesorado y las instancias administrativas; como también en los condicionamientos disciplinarios que se emplean cuando las normas no se acatan como se considera que deben ser desde instancias "superiores".

Esto no significa que se deban abolir las normas propuestas para una comunidad educativa, como tampoco que los conocimientos no deban ser evaluados; sino que invita a considerar los sentidos que dichos conocimientos y saberes tienen desde los centros escolares, al ser unos de los lugares que contribuyen en la formación para la vida. Es por ello que se invita a reconsiderar la evaluación disciplinaria –que opera como dispositivo de control– y dar cabida a transformaciones para una evaluación que se vincule con la formación.

Permitir al estudiantado conectarse con la curiosidad que caracteriza al ser humano, además de posibilitarle hacer el tránsito de un conocer inconsciente a un conocer consciente, es también facultarle para autorregular los propios procesos del conocimiento y para reflexionar sobre ellos. Como lo explica Freire (2011), es un cuerpo consciente y curioso que es capaz de comprender el mundo, de intelegirlo e intervenirlo en múltiples direcciones: técnica, ética, estética, científica y política, pero para ello "la consciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias" (p. 14). El curso del conocimiento precisa de las demás personas de manera integral y no fragmentada, para que las múltiples direcciones planteadas sean puestas en discusión y emerjan nuevos saberes. Álvarez (2001) ratifica que:

> Porque analizamos y valoramos nuestras decisiones, porque reflexionamos sobre lo que hemos hecho y sobre lo que hacemos, porque contrastamos nuestras opiniones y confrontamos nuestras creencias con las de otros, porque evaluamos constantemente los logros y los fracasos, las conquistas y lo que nos falta por adquirir, y analizamos y valoramos los pros y los contra de cuanto nos rodea, los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestras acciones y de nuestros propósitos, de nuestras convicciones y de nuestros afectos, aprendemos: *evaluación formativa*. Distinguimos entre lo que merece la pena y lo que no, apreciamos el valor de lo que es objeto de nuestra atención y descartamos aquello que carece de él, discernimos entre algo que consideramos valioso de lo que no lo es, discriminamos entre lo sustantivo y lo coyuntural. Estos procesos se dan constantemente y continuamente en nuestras vidas. En la educación no tiene por qué ser de otro modo (pp. 223-224).

En dicho aprendizaje está impresa la identidad de quien aprende y quien enseña, por tanto, lo están también sus creencias, cultura, desarrollo moral, ético, entre otras cosas que, como acervo, forman parte del desarrollo educativo; es decir, lo humano está íntimamente ligado a esta experiencia, y el despliegue de esta diada debe ser en conjunto, partiendo de los intereses individuales y comunes, pues "resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad" (Álvarez, 2001, p. 231). Así las cosas, es fundamental que el sistema educativo asuma la postura ética de incluir las necesidades no solo textuales, sino contextuales que acaecen a su desarrollo; y adicionalmente se ocupe de una política evaluativa que no se reduzca a notas, calificaciones o exámenes, y que más bien posibilite procesos en los que estén involucrados seres humanos en constante búsqueda, reflexión y transformación.

Este planteamiento exige en sí mismo un proceso evaluativo complejo y coherente en el que la participación activa permita una construcción constante, además que pueda posibilitar una formación continua en la que, a su vez, el sujeto permanezca con sentido y significado y la evaluación y el sistema educativo sirvan de puente en la construcción de sujetos y subjetividades, en lugar de ser límites fronterizos que no se trascienden ni se negocian.

A propósito de esta construcción dinámica, Zemelman (como se citó en Torres, 2012) considera que la subjetividad es parte de un amplio abanico de la vida social, en el que están inmersos los tiempos, los espacios, las interacciones, los elementos culturales que permiten las construcciones sociales y los vínculos entre sí, permitiendo al mismo tiempo la construcción de múltiples identidades colectivas. Agrega el autor: "la subjetividad además de ser memoria, conciencia y cultura, es una dimensión donde se expresa lo incierto, lo inédito, lo nuevo, lo posible y lo utópico" (p. 102).

Es un gran reto de la educación darle mayor fuerza al reconocimiento de las subjetividades en las instituciones escolares, ya que advertiría la necesidad de nuevos paradigmas evaluativos y de la reflexión acerca del modelo formativo actual; pues la formación –tal como se entiende en este escrito– no permite el anclaje a dispositivos de control, por el contrario, develaría la necesidad liberadora de estos para que lo humano no quede aprisionado en una red de dominio y poder que no permite una forma auténtica de habitar la educación.

La evaluación se ha convertido entonces en un dispositivo de control en algunas comunidades escolares, incluso en el sistema educativo como parte del tránsito de un nivel escolar a otro, por lo que se considera oportuno cuestionar y replantear las modalidades evaluativas y así identificar el aporte que este aspecto genera en el estudiantado y en los niveles anteriores y posteriores. La evaluación es un núcleo articulador de los grados escolares, ya que por medio de esta se verifican las competencias que el educando tiene para transitar de un año al siguiente, como también de un nivel educativo a otro; por ello, se invita a realizar constantemente un ejercicio metaevaluativo en el cual se reflexione sobre la evaluación misma y sobre las dinámicas que se encuentran fortalecidas y debilitadas al interior del sistema escolar, para que de esta manera se pase de una evaluación como mecanismo de control, a una evaluación formativa.



5. ¿REPENSAR? LA ESCUELA: HACIA OTROS SENTIDOS DE LA CONDICIÓN HUMANA

5. ¿Repensar? la escuela: hacia otros sentidos de la condición humana

"Es verdad que solemos descargar el peso de la educación en el llamado sistema escolar, olvidando la importancia que en la educación tienen la familia, los medios de comunicación y los dirigentes sociales. Hoy, cuando todo lo miden sofisticados sondeos de opinión, deberíamos averiguar cuánto influyen para bien y para mal la constancia de los medios y la conducta de los líderes en el comportamiento de los ciudadanos"
(Ospina, 2012, p. 14).

Ya expuestos los modos en que la escuela ha estado vinculada y desvinculada entre sus diferentes niveles; lo que se propone en el presente fragmento está dirigido a generar cuestionamientos con respecto a los procesos escolares, haciendo énfasis en lo sucedido con la supremacía que se le otorga a la razón y a su uniformidad desde la escuela y desde las culturas mediáticas. Así las cosas, se hace una reflexión que busca legitimar otras condiciones humanas como el cuerpo, los sentidos y el mundo psicológico en general, como portadores de vínculos al interior y exterior del ser humano.

Los medios de comunicación y la cultura mediática han experimentado -en las últimas décadas- un fortalecimiento dentro de la configuración social; mientras tanto, la escuela y el desarrollo educativo han sufrido depresiones y deslegitimaciones históricas que han desembocado en la decadencia de las mismas, viéndose reflejado en los procesos sociales y generando una consolidación mayor de los mass-media. Frente a esto, la escuela debe transformar el modelo de comunicación tradicionalmente establecido de emisión y recepción de la información, y en lugar de ello potenciar esta institución social como un espacio de encuentro para crear diálogos, reconocer corporalidades y corporeidades, potenciar la imaginación y, por supuesto, para permitir fomentar procesos académicos que fortalezcan el desarrollo simbólico, político, crítico, analítico y argumentativo del estudiantado.

Este ámbito, que se ha caracterizado por su función social, requiere de discernimientos y discusiones alrededor de la vida política, pero no en "el equívoco moderno de entender la política como una relación entre dominadores y dominados, concepto en el cual se valida toda exclusión de los hombres" (Valencia, 2006, p. 71), sino en el sentido que expone Arendt (2013):

> La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole –es completamente indiferente en qué esfera de la vida se sitúen dichos fines: puede tratarse, en el sentido antiguo, de posibilitar que unos pocos se ocupen de la filosofía o, en el sentido moderno, de asegurar a muchos el sustento y un mínimo de felicidad (p. 67).

Es por ello que se considera importante posibilitar la apertura a las discusiones en esta área, pues la educación requiere "asegurar la vida en el sentido más amplio" que, en este caso, es la vida social, la cual se sostiene o se altera según las intencionalidades colectivas que la motivan. Se considera fundamental abrir discusiones políticas en torno y al interior de la educación, pero no como una condición aislada, sino como participantes activos que hacen parte de los procesos que conforman su experiencia; de lo contrario, se daría continuidad al protagonismo de quienes enseñan, con relaciones unidireccionales y en las que el estudiantado es receptor de la información que el profesorado le transmite. A esto Freire (2010) lo denomina como "educación bancaria".

Bustamante (2004) manifiesta frente al rol actual del maestro que: "ellos ayudan a tramitar los pasos diseñados en otra parte y a servir de tutores, de auxiliares del material" (p. 131). Con esta configuración de instructores activos y de receptores pasivos, de dominadores y de dominados, se ha ensombrecido la relación con el conocimiento, pues

> la educación está en relación con el conocimiento, pero en el marco de una interacción específica. Podemos decir que se conoce en el campo de la problematización del otro. El conocimiento solo es demandado en un contexto cultural. Es un desafío del otro (Bustamante, 2004, p. 126).

La relación del estudiantado con el conocimiento puede nombrarse como de alteridad, una relación que invite a construir, pero también a deconstruir; a formar, pero también a transformar; a conciliar, pero también a problematizar. Dice Skliar (2008):

> El término "alteridad" tiene mucho más que ver con la irrupción, la alteración y con la perturbación. De aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente a aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y preten-

didas como calmas, de quietud, de empatía, de armonía, de no-conflicto. Una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridad (p. 115).

El mundo moderno ha venido anulando la posibilidad de crear este tipo de construcciones, ya que el individualismo ha desdibujado paulatinamente las relaciones que se establecen con los otros, y ante cualquier irrupción o perturbación emerge un camino de huida. Mientras tanto, el conflicto se sigue acrecentando sin rastro de resolución ni de diálogo, con interacciones indiferentes ante el reconocimiento de las otras personas y desprovistas del cuidado; movilizando, en consecuencia, un acto de violencia continuo y la escisión de la vida en comunidad –en este caso, la comunidad educativa, conformada por la escuela, la familia y la sociedad–. Todo ello se ve reflejado en el siguiente relato:

Hoy hay muchos problemas en los muchachos, y eso pienso yo que en la parte emocional y en la parte afectiva influye demasiado en el interés por el aprendizaje. Si no hay una conducta formada en disciplina, responsabilidad, estudio, lectura… el chico no trae ese tipo de cosas al salón… él lo que trae es una conducta rebelde, una conducta displicente frente al conocimiento y él solo quiere venir como a compartir un rato ahí con los amigos y lo demás a él no le interesa, por lo que decía X, por la soledad que él tiene desde su casa, porque son niños casi que abandonados por todos lados, porque no están con la mamá, porque están solos, porque ellos mismos se despachan por la mañana, porque el papá se fue, porque vive con la abuelita, porque vive con la tía; entonces ellos no tienen esa motivación para el estudio (Docente, Colegio 2).

Para habitar se requiere de la creación de vínculos y de memorias vinculantes con los lugares y las personas que son parte de las construcciones que se van propiciando. En la escuela, reiteramos, la desvinculación se encuentra entre el ser y el hacer, el sentido de vida y el proyecto de vida, entre los diferentes niveles educativos e incluso entre los cursos de un mismo nivel; evidenciándose también la falta de puentes entre los tres componentes esenciales de la comunidad educativa: familia, escuela y sociedad. A falta de los abismos ya manifiestos, se hace explícito también un puente que está quebrado, o tal vez sin elevar, entre la cultura escolar y la vida familiar, pues para que su vinculación sea sólida requiere una relación que se configure más allá de la entrega de calificaciones, notas en los cuadernos para madres y padres de familia, o llamados de atención por el comportamiento y el desempeño escolar de los estudiantes. Para que exista un vínculo se requiere, según Mejía (2008), que se despliegue un encuentro con

la contribución de cada una de las partes; de igual modo, la autora propone la importancia de ir más allá de una conversación entre un emisor y un receptor, ya que las relaciones intersubjetivas son las que invitan a la generación del vínculo.

Esta es una construcción que debe trascender los reportes o informes sobre las calificaciones del estudiantado, dando lugar a: la generación de discusiones acerca de los diferentes modos de concebir la educación y la formación; la apropiación de la construcción de la escuela y de sus transformaciones educativas; y la reflexión sobre ideas y sentires en común que permitan al estudiantado –y a los mismos padres y madres– gobernar sus procesos formativos y apropiarse del conocimiento, de modo que al realizar el tránsito hacia la educación superior exista mayor apropiación de los procesos personales, familiares y escolares.

Son estos encuentros los que se hallan fragmentados, puesto que la intersubjetividad que se entrelaza en familia y escuela está limitada a un ámbito de la vida educativa, considerándose pertinente amplificarlo con el fin de abarcar la integralidad que compone a los seres humanos que forman parte de esta trama vincular. No obstante, mientras la cultura escolar se soporta en encuentros fragmentarios, la cultura mediática y los mass media se enaltecen en la vida social evidenciándose un lugar de gran solidez dentro de la colectividad.

Si bien lo que se establece entre los mass media y la sociedad no es un vínculo sino una relación de emisión y recepción de información, vale la pena resaltar que este no es el paradigma que debe seguir cultivándose al interior de las aulas, por tal razón, la escuela con su principio fundamental –la educación– necesariamente debe configurar propuestas y prácticas que promuevan la consciencia del conocimiento a través del encuentro con los otros y otras, la discusión y formación de conceptos culturales, sociales, éticos, científicos, etc. Es allí donde se hace necesario: i) cuestionar el sentido del conocimiento, de la discusión, el debate, pero ante todo, el sentido de los vínculos y el cuidado que este debe sostener; ii) conversar alrededor de los sentidos de lo humano y de la escuela como un espacio de encuentro, en donde cada uno sea partícipe de la construcción y en el cual la intersubjetividad cobre sentido, para hacer de ello una comunicación real y sensible a las múltiples realidades humanas.

González, Macías, Mayorga y Ruíz (2016) plantean que es necesario subrayar "la inclusión de las competencias, como un imperativo ineludible del sistema educativo colombiano, si se quiere mejorar y avanzar. Pero, ¿es que los alumnos son flojos, o carecen

de los recursos elementales para mantenerse en el sistema educativo?" (p. 22). Los recursos elementales de los que carecen los estudiantes son tanto en competencias cognoscitivas, como en las perspectivas relacionales y vinculares que promueven la interacción entre individuos. Claro está que dicha función es un tejido entre la familia, la escuela (en todos sus niveles) y la sociedad.

La escuela debe tener la capacidad de despertar la consciencia crítica del individuo, en un principio con el proceso de alfabetización que allí se cumple a través de la lecto-escritura, y posteriormente con la formación conceptual y su contraste con las múltiples realidades sociales; allí, el aprender y el estudiar comienzan a configurar el desarrollo del pensamiento, ya no sólo como un juego o una búsqueda espontánea –modo en que se presentan los primeros aprendizajes–, sino con un sentido de mayor complejidad a lo experimentado hasta entonces: la comprensión del mundo simbólico. Frente a esta actividad simbólica, Thompson (1998) afirma que es fundamentalmente característica de la vida social, ya que los sujetos se expresan constantemente de esta forma al relacionarse con los demás e interpretar lo que éstos comunicaron; lo que conduce a pensar que existe un compromiso constante en este proceso comunicativo y en el intercambio continuo de la información.

De acuerdo con el autor, este proceso hace parte de la vida social y diferentes instituciones se responsabilizan de su circulación, tales como la iglesia, la escuela y las industrias mediáticas; pero es la escuela, desde su quehacer cotidiano, la que debe cuestionarse el qué, el cómo y el para qué de su actividad formativa. Es en las discusiones sobre el saber, en las interpretaciones del otro y de lo propio, en los análisis reflexivos, en las construcciones críticas del conocimiento y en las interacciones, como el individuo interpretará las acciones del mundo y la información que éste le plantea; siendo el bagaje –epistemológico y experiencial– del sujeto un instrumento fundamental para hacer lectura del mundo, y en consecuencia, para aportar en su construcción. Dice Gadamer (como se citó en Thompson, 1998):

> La interpretación... no es una actividad exenta de presuposiciones: es un proceso activo, creativo, en el que el intérprete lleva consigo una serie de supuestos y expectativas para tratar con el mensaje que él, o ella, trata de entender. Algunas de estas asunciones y expectativas pueden tener un carácter personal, esto es, exclusivo de las particularidades históricas propias de cada sujeto (p. 65).

En la medida en que tales procesos hermenéuticos constan de una historicidad y subjetividad, es posible sembrar desde el espacio escolar y cultivar en el proceso académico del sujeto una condición comprensiva y analítica, a lo que Narváez (2004) señala:

> La forma de apropiación de esta cultura no puede ser entonces la imitación o el ejemplo, sino el estudio, es decir, la racionalización de, o la reflexión sobre lo que se está aprendiendo; en un sentido filosófico, se aprende por la crítica (p. 102).

Si bien es esta una de las múltiples miradas que se tienen sobre la escuela y los procesos académicos, vale la pena reconocer que no es la única, ya que la razón no es el único movimiento que configura al ser humano, pues bien es sabido que además del pensamiento, el cuerpo requiere de ejercitación, la psique de formación, los sentimientos de comprensión y las percepciones de integración. Lo que significa que es más grande aún la tarea de replantear la educación actual, no a manera de la nostalgia por un paraíso perdido o de melancolía porque todo pasado fue mejor, sino porque la transformación requiere de un alto nivel de complejidad en el que cada uno de los elementos debe ser tenido en cuenta. Respecto al cambio como argumento educativo, Skliar (2007) se manifiesta:

> Se dice que todo ha cambiado, que nada es como era, que nada puede ya ser pensado como antes lo era. Se dice, también, que todo cambio debe ser visto bajo la mirada compasiva del progreso inevitable, de esta secuencia que nos lleva, siempre, de un estado provisorio a otro estado, más ordenado, mejor si se quiere. Se dice, además, que todo cambio supone un nuevo nivel de conciencia, de racionalidad. ¿Será cierto que el cambio es señal única y exclusivamente de las épocas de las cuales nos hacemos conscientes? ¿Que el cambio es necesariamente superador, progresivo, progresista y que encarna siempre una novedosa racionalidad? (p. 131).

Es cierto que un cambio no conduce necesariamente a un estado más ordenado ni mejor, como tampoco supone esencialmente un nuevo nivel de conciencia o de racionalidad, pero también es cierto que los cambios son necesarios y en muchas ocasiones inevitables cuando la crisis está presente, pero ¿qué tipo de cambios suceden?, ¿bajo cuáles pretextos, textos y contextos materiales e inmateriales acontecen? Nuevamente aparece Skliar (2007) para presentar su argumento en este tema:

> Hoy nos da la sensación, nos parece, que los argumentos de los cambios se instalan en algunas –y sólo en algunas– regiones puntuales, específicas, quizás en aquellos territorios más transparentes y superficiales de la educación; hay una cierta obstinación, una cierta reiteración en cambiar los parámetros y los contenidos curriculares; en cambiar las leyes de accesibilidad

> de la población escolar a las instituciones de sus comunidades de pertenencia; en cambiar las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; en cambiar el mecanismo de evaluación para poder, siempre, medir y volver a medir el "sistema educativo"; en cambiar la idea misma de obligatoriedad de la enseñanza; en cambiar los planos y los sistemas para la formación de maestras y maestros; en cambiar –y esto parece ser, en estas últimas décadas, la principal novedad– los contornos y las imágenes de unas escuelas catalogadas como excluyentes volviéndose ellas, o volviéndose a ellas, a esos contornos y a esas imágenes, figuras de escuelas ahora rebautizadas como inclusivas (p. 133).

Los cambios que emerjan no pueden ser sectorizados, ni mucho menos a título de conveniencias, pues para que las transformaciones surtan efecto y un alto nivel de consistencia frente a las crisis que estas pueden sobrellevar, requieren de coherencia y resonancia hasta en los lugares más recónditos y más resistentes a dichos cambios. Barbero (1991), desde su postura frente a la academia, plantea que ésta "tiende inevitablemente a la producción de recetas y de fórmulas mágicas: de esquemas" (p. 25), las cuales pueden llevar a la educación a una instalación tan fija de sus propias tradiciones y costumbres que cualquier promesa transformadora puede significar más una amenaza, que un evento reparador.

¿Se trata de repensar la educación o la escuela? ¿El cambio que tanto se reclama merece únicamente el viraje del pensamiento? O ¿El predominio de la razón ha rezagado otras condiciones tan propias de la condición humana hasta el punto de invisibilizarlas o ignorar su existencia?

La hegemonía de la razón en el proceso educativo ha ido opacando otras instancias propias del ser humano como el cuerpo, las emociones, las experiencias, los sentidos –de estos últimos, la vista es el que dominantemente se ha buscado desarrollar, pues permite objetivar y conocer de facto los hechos que se producen en el mundo externo– ¿qué sucede entonces con el mundo interno? ¿cómo se cultivan los demás sentidos y sentires? Y ¿qué sucede con el mundo relacional o vincular, con aquello que en múltiples ocasiones no se puede ver ni asignar a un solo sujeto porque se encuentra en el tejido que dos o más han construido? Sin saber muy bien si este es un punto de partida o un punto de llegada para las transformaciones que requiere la escuela y/o la educación, son estos algunos de los procesos que tal vez deban promoverse con mayor fortaleza y profundidad, pues cuando el ser humano se relaciona con el mundo no lo está haciendo desde un único segmento, sino desde múltiples condiciones que potencian sus posibilidades e interacción.

Durkheim (2013) plantea que la educación se trata de un hecho social; pues bien, con mayor sentido ésta debe empezar a extralimitar las márgenes de la razón y permitir el acceso al cuerpo y la emoción, ya que es en la sociedad el lugar en el que los sentires se activan y donde aflora aquello que tanto se ha subvalorado, es por ello que su forma de emerger se representa en ocasiones en actos violentos, en manifestaciones agresivas y en impulsos incontrolables. Nussbaum (2016) advierte que "existe aquí una especial necesidad de ser consciente del medio del que provienen los estudiantes, su historial y características, y diseñar métodos para el aula orientados a producir mayor participación activa y crítica posible" (p. 105).

Es fundamental la participación activa desde una perspectiva crítica del pensamiento y desde una postura que integre la complejidad que continuamente irrumpe en la condición de humanidad. Durkheim (2013) señala que:

> No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar (p. 50).

Sin embargo, lo que se promueve desde los diferentes niveles escolares es, en su gran mayoría, el reconocimiento e idealización del pensar, más no de las otras funciones que lo comprenden; esto lleva a interpretar que no existe un puente entre la educación inicial, media y superior ni entre las diversas áreas del conocimiento que se imparten en un mismo grado escolar; como tampoco se entablan vínculos al interior mismo del sujeto y, por tanto, no se concurre a la armonía a la que Durkheim (2013) reclama, lo que conduce a preguntarse si ¿es un puente que está quebrado o es un puente que aún no tiene existencia?

Desde la perspectiva estudiantil y profesoral, lo que sucede con este proceso es:

> El colegio nos está preparando mucho en los aspectos cognitivos e intelectuales, que nos sepamos defender allá, que nos pregunten y cualquier estudiante de otro colegio no sabe y uno de este sí porque eso lo vimos acá (Estudiante, Colegio 1).

> Nosotros manejamos acá lo que les decía ahorita, la formación integral; entonces dentro del proceso nosotros tenemos en cuenta lo cognitivo, lo procedimental y lo convivencial. ¿Cómo lo manejamos? Entonces, se compara con el saber saber, el saber ser y el saber hacer, van de la mano todas, siempre que ellos emocionalmente están bien, ellos son productivos en lo cognitivo (Docente, Colegio 2).

> Los adolescentes vienen de unas familias disfuncionales, ahí es donde el docente debe ser una inspiración tanto en lo afectivo, en lo cognitivo y en la conducta, para los estudiantes (Docente, Colegio 3).

> Es bien sabido que un trato cordial y afectivamente sano enriquece mucho al estudiante, pero lo que yo personalmente privilegio es un tránsito, que haya una transición cognitivamente desde que empieza un curso conmigo hasta que termina. Lo cognitivo me llama la atención porque a veces se pierde el horizonte, y como docente decimos: "cuando un estudiante sabe se debe premiar", el aprendizaje se debe premiar (Docente, Colegio 4).

> Bueno, en mi caso la parte cognitiva y conductual es lo que más se privilegió; la parte afectiva se deja o se dejaba de lado, pero la parte cognitiva, la parte en que hay que aprender, en las materias, en las horas… toda la información, eso era lo más importante, las notas, las calificaciones, usted tiene que ser un buen estudiante, tiene que rendir en el colegio, tiene que comportarse bien, por la parte cognitiva (Estudiante, Universidad 1).

Las aulas, las escuelas, los colegios y las universidades son escenarios propicios y de vital importancia para invitar y acompañar a la descolonización de la mente, del pensamiento, del cuerpo, de los modos de sentir y de todos aquellos modelos y esquemas que se han impuesto de forma arbitraria en la cultura occidental. Para ello se requiere de construcciones que inciten a cultivar el sí mismo y a la vez las relaciones en comunidad y vínculos con estas, y a desarrollar la autonomía (no como el excesivo individualismo al que aboca la posmodernidad) como la capacidad de cuidar de sí, de los otros sujetos y del entorno con el sentido que caracteriza a cada ser humano y a cada comunidad.

La construcción de la autonomía se genera desde diversos espacios de socialización, entre ellos, la escuela. El papel que se ha estado desempeñando históricamente en algunas escuelas ha sido el ya expuesto: la transmisión de información entre un emisor y un receptor, con mensaje que se encuentra bajo prácticas enunciadas por Valencia (2010): "quien manda se impone, mediante el autoritarismo y el paternalismo. Dichas prácticas terminan formando individuos heterónomos y dependientes" (p. 42). En efecto, estas acciones han transitado y se han fijado en otros escenarios sociales como los políticos y los culturales.

Para conducir a la escuela a movimientos que descolonicen estas imposiciones externas es necesario replantear el sentido de la comunicación y posibilitar espacios de encuentro, de intersubjetividades, no como una vía unidireccional, sino en doble dirección; pero ante todo, es primordial replantear el sentido del ser, yendo más allá del tener, el saber o del hacer, permitiendo además las expresiones del propio psiquismo y contrarrestando las deslegitimaciones propias de los lugares autoritaristas y de las posiciones de poder que buscan el dominio y el control de los sujetos.

Estos espacios requieren de prácticas de interacción, intercambio, experiencias y conocimientos previos, lo que conducirá a la construcción de nuevas formas de ser, hacer y saber, como también a su deconstrucción y reconstrucción. Al confluir el mundo simbólico, imaginal, corporal, reflexivo y analítico pueden ser generadores de procesos de conocimiento y de transformaciones sociales, es por ello que deben ser propiciados en las cotidianidades escolares y en los espacios de discusión y de encuentros experienciales, con el fin de promover múltiples acercamientos y conexiones entre la vida cotidiana y la vida académica, los saberes populares y los saberes científicos.

Realizar estas aproximaciones desde la vida escolar es preparar a los sujetos para efectuar lecturas críticas de los saberes, los contextos y de todo aquello que se transmite por los medios de comunicación, siendo aun más importantes en estos últimos debido al carácter impositivo y unidireccional que suscitan en la sociedad. Si este proceder se promueve en los espacios escolares, favoreciéndose la inquietud, la duda, el cuestionamiento, la reflexión y la pregunta por el ser, la consecuencia tal vez no sea la uniformidad de información que otorga la cultura mediática –un uniforme que homogeniza y aliena–, sino que le permite crear una actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo.

Para Foucault (2011), el cuidado y la inquietud de sí requieren de una actitud general de atención con respecto a las tres instancias que se acaban de nombrar –uno mismo, los otros y el mundo– trasladando la mirada desde el exterior hacia el interior mientras se presta atención a lo que sucede en el pensamiento. Para este autor, los otros son indispensables en la práctica de sí, y expone lo que él denomina *el magisterio del ejemplo,* en el que "el otro es un modelo de comportamiento transmitido y propuesto al más joven e indispensable para su formación" (Foucault, 2011, p. 131); a lo que agrega que "la inquietud de sí requiere, como pueden verlo, la presencia, la inserción, la intervención del otro" (p. 138).

Tanto en la escuela, como en la familia y en la sociedad es necesario formar en el cuidado y la inquietud de sí partiendo de la importancia que tiene el colectivo en este proceso; para ello es imprescindible realizar un giro en la situación educativa, con el fin de generar nuevos sentidos en la condición humana. Expresa Fals (2009) que no se trata únicamente de usar la cabeza, sino de actuar también con el corazón: “el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (p. 10). De esta manera, quizás sea posible conquistar un mayor equilibrio en lo escolar, como también algunos vínculos que conecten a los seres humanos con sus sentidos de vida y sus acciones cotidianas, para permitir habitar la educación y ser habitado por ella.

¿Es posible esta transformación? ¿será necesaria una revolución educativa en la cual se realice un giro en las prioridades escolares? O ¿una revolución escolar en donde se prioricen las condiciones educativas? ¿Se logrará que la comunicación sea nuevamente un asunto de humanos y no de medios? ¿Es posible contemplar que el encuentro con el otro sea real y no virtual? ¿Entrará el ser humano en defensa de la intersubjetividad en lugar de las posiciones egoístas e individualistas? ¿Se desea un nuevo sentido para la condición humana, para la escuela y/o la educación?

Son mayores las preguntas que las respuestas que se generan en torno al tema escolar y educativo. Sin embargo, su replanteamiento se considera como una opción que conduce a potenciar cada uno de los aspectos que componen la condición humana, ya que en la continua sobrevaloración de la razón se han desvanecido otras perspectivas que integran la vida individual y colectiva.



6. HABITAR LA EDUCACIÓN: CREAR ACCIONES VINCULANTES ENTRE LOS NIVELES ESCOLARES

6. Habitar la educación: crear acciones vinculantes entre los niveles escolares

"La antigua palabra bauen nos dice que el [ser humano][3] es en la medida en que habita. Esta palabra bauen significa al mismo tiempo proteger y cuidar, preservar y cultivar"
(Heidegger, 2015, p. 17).

Culminar este texto con la invitación a habitar la educación no es únicamente una propuesta escolar y educativa, sino también una forma de enunciar las vinculaciones y desvinculaciones evidenciadas a lo largo de los capítulos escritos, con una tonalidad de esperanza que exponga la importancia del ser humano en la vinculación con cada uno de los proyectos que se propone para su existencia. La escuela no es la excepción, mucho menos al considerarla como una transición a diversidad de mundos internos y externos: el conocimiento, las interacciones, la vida académica, la vida laboral, entre otros.

El habitar es una concepción abordada desde diversas disciplinas debido a las conexiones que hay entre el ser humano y los lugares donde hace presencia. Tal como se expone en Heidegger (2015), *bauen* significa proteger, cuidar, preservar, cultivar, pero también invita a permanecer y demorarse, "el rasgo fundamental del habitar es este preservar y tener cuidado. Este rasgo atraviesa el habitar en toda su extensión" (Heidegger, 2015, p. 21). El habitar es una construcción humana, y como tal requiere de continuos procesos en donde los sujetos preserven aquello que se habita y aquello que permite habitar; es decir, que se preserven los lugares habitados, como también las condiciones psicológicas que vinculan y vehiculan el mundo interno de los sujetos con su mundo externo.

Cuando se afirma que el habitar es una construcción humana, se está entendiendo que no es una condición naturalmente establecida en las personas y en los grupos humanos, sino una noción que se construye a través de las experiencias que se tejen en determinados espacios, tales como las experiencias corporales, afectivas, relacionales, culturales, académicas, etc.; tal como ocurre con el hábitat –concepto que deriva de

[3] La traducción original hace referencia al "hombre" como acepción general de hombre y mujer; en la cita se remplazó dicho término por el de "ser humano".

la ecología– que hace referencia, según Burbano y Páramo (2014), a los ambientes que ocupan y a los que se adaptan las poblaciones biológicas, a los lugares físicos que ocupan las especies y que presentan las disposiciones que permiten el desarrollo de la vida "al hablar de hábitat se hace referencia al lugar que presenta las condiciones apropiadas para que viva un organismo, especie o comunidad animal o vegetal" (Burbano y Páramo, 2014, p. 53).

Mientras el hábitat alude a las condiciones que permiten desplegar la vida adecuadamente, el habitar está permeado por las acciones que posibilitan dicho despliegue, que de modo particular constituyen las formas de vinculación entre las especies y los lugares habitados; es necesario que ambos –hábitat y habitar– sean considerados como susceptibles de transformación por las intervenciones, en este caso humanas, ya que en el momento en que las personas habitan los lugares, en estos surgen nuevos modos de existir.

Desde esta perspectiva cabe preguntarse: *¿es habitada la educación en la presente época?* Si habitar la educación se sustrae a habitar las escuelas o las universidades, entonces la respuesta se puede afirmar de inmediato, ya que al interior de estas se crean experiencias vinculantes entre sujetos: de protección, de cuidado, e interacciones entre sí que posibilitan dinamizar los procesos humanos; pero habitar la infraestructura escolar no significa que la educación sea habitada. El estudiantado asiste a los escenarios escolares y allí se crean interacciones entre los diferentes sujetos, también se despliegan rutinas, normas, reglas, y se constituyen *habitus.* En palabras de Bourdieu (2010):

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus,* sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras (...) predispuestas a funcionar como (...) estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (p. 86).

El habitus permite la configuración de patrones y prácticas que se internalizan y se sistematizan, y a su vez es generador de estilos de vida a partir de las prácticas lingüísticas, económicas, culturales, políticas y demás, que configuran su sistematicidad (Bourdieu, 2010). En este sentido, Ariño (2003) expone que "el habitus apareció, dentro de esta evolución intelectual como un término para designar un principio generador de prácticas y un sistema de percepción y apreciación" (p. 309); del mismo modo

presenta las disposiciones con las que cuentan los agentes para sentir, actuar y pensar con unos determinantes específicos, los cuales se internalizan en el proceso histórico y son expresados mediante los procesos prácticos de dichos agentes (Ariño, 2003).

Podemos afirmar entonces que el habitus está implícito en el habitar; y tal como sucede en las prácticas culturales, políticas y sociales, el habitus presenta un amplio desarrollo en los procesos escolares: estilos de vida, prácticas reiterativas que se consolidan en el día a día, y construcciones lingüísticas que permiten la interacción entre cada uno de los sujetos que participan de la vida escolar. Las prácticas educativas se pueden identificar de diferentes modos en cada una de las instancias escolares, las más comunes se pueden ver en acciones como: el profesorado impartiendo sus saberes al estudiantado, las evaluaciones sistemáticas que corresponden a cada periodo académico, y las evaluaciones que se realizan en el tránsito de un nivel escolar a otro.

Como se mostró en capítulos anteriores, la evaluación es tal vez el vínculo más fuerte entre los distintos niveles escolares, pero cuando esta no se promueve como un proceso, sino como acciones puntuales, en lugar de conducir al estudiantado a habitar su condición educativa, lo expulsa de sentidos y significados que impliquen con mayor profundidad su experiencia escolar. Es por esto que se propone la creación de vínculos más sólidos entre el estudiantado y la educación, como también entre los diferentes niveles escolares; puesto que para que un lugar sea habitado requiere previamente el establecimiento de vínculos entre los sujetos y la razón de ser de dicho lugar, en este caso la educación; siendo necesario preguntarse ¿se habitan únicamente los lugares o también se habitan los conceptos, las ideas, los ideales, las disciplinas?

Heidegger (2015) plantea la correlación entre construir y habitar mostrando que estos dos procesos se encuentran constantemente el uno con respecto al otro, pero cotidianamente se entienden como dos actividades separadas. Asimismo expone que "no habitamos porque hemos construido, sino que construimos y hemos construido en la medida en que habitamos, es decir, *en cuanto* somos *los que habitan*" (p. 19). Otro de los rasgos que el autor propone con respecto a este concepto es el de preservar y tener cuidado, afirmando que son distintivos que atraviesan el habitar en toda su extensión; de este modo se puede realizar una aproximación que considere la posibilidad de habitar no solo las infraestructuras físicas, sino también aquellas construcciones mentales, afectivas y corporales que el sujeto realiza en su cotidianidad.

Giglia (2012) plantea que la relación con el mundo y el residir pueden tomarse como sinónimos del habitar, siendo el espacio el mediador entre el sujeto y dicha experiencia, y las prácticas rutinarias partícipes fundamentales de su construcción; mientras tanto Heidegger (2015) expone que no se habita porque se haya construido, sino que se construye en la medida en que se habita, proceso que además requiere de dos rasgos fundamentales: preservar, cultivar y cuidar. La necesidad de promover la preservación y el cuidado conduce a salvar los lugares habitados, y salvarlos no significa dominarlos o subyugarlos, salvarlos equivale a poner en libertad de acuerdo con la esencia que le es propia (Heidegger, 2015).

Las construcciones humanas constan de procesos históricos, lo que invita a pensarlas no como netamente esencialistas, sino como procesos que se transforman y potencian con el trascurrir del tiempo y en los cuales surten cambios que pueden involucrar su propia complejidad. La educación es una de estas construcciones y por su misma condición histórica requiere de transformaciones según sus culturas, generaciones, momentos históricos, ubicaciones geográficas, entre otras. Así como Heidegger (2015) propone el cuidado y la preservación para salvar los lugares y de este modo poder habitarlos, desde la perspectiva de este estudio se acude a la necesidad de cuidar y transformar para poder habitar, teniendo en cuenta que la escuela y su razón de ser –"la educación" – requiere de prácticas de cuidado consigo mismo, con las demás personas, con la institucionalidad y con el ambiente; como también reclama cambios que posibiliten la continua emergencia de nuevos saberes, conocimientos y prácticas formativas.

El habitar necesita vínculos más que relaciones; aunque para Giglia (2012), el habitar es un sinónimo de relación, desde esta perspectiva se considera que al ser la relación unidireccional (por la transformación que implica solo para uno de los dos sujetos involucrados) y el vínculo bidireccional (porque existe transformación mutua), es apropiado decir que es este último el que permite la relación directa con el habitar, dado que es un proceso en el que tanto los lugares como los sujetos se ven transformados mediante las prácticas vinculantes entre unos y otros.

Entender la manera como el habitar y el vínculo se conectan permite también comprender la desvinculación entre los niveles escolares, ya que al verse estos desvinculados también se podrían encontrar deshabitados, no porque no asistan personas a la institucionalidad, sino por el modo como se vehicula la educación de un nivel educativo a otro. Las personas que transitan por las escuelas, colegios y universidades, son quienes pueden conducir los conocimientos, informaciones y saberes de un lugar

educativo a otro; son las personas las que construyen educación, por tanto, son ellas mismas quienes la conforman y hacen parte del vínculo educativo, y más aún, quienes la comprenden y dan cuenta del modo como se está vinculando y a su vez habitando.

Se habitan los lugares en la medida en que se gestan vínculos con estos, de modo similar se concibe el habitar en las ideas y las disciplinas, pues gracias a las acciones y prácticas que los sujetos establecen con éstas se generan transformaciones y nuevas formas de vinculación. Si bien las ideas son nociones abstractas y no lugares específicos en los cuales se puedan materializar las formas de habitar, son las transformaciones que se establecen en las diferentes épocas las que permiten identificar los vínculos de los sujetos con las ideas.

De este modo se puede afirmar que el habitar –tal como ocurre con el vínculo– consta de un proceso bidireccional en el cual se habita, pero también puede ser habitado, siendo esta mutualidad la que constituye la fortaleza del habitar. Las escuelas, los colegios y las universidades, por ejemplo, son habitadas por sujetos que asisten a un proceso educativo, pero ello no significa que la educación habite en sus sentidos de vida, en sus proyectos humanos, ni en sus construcciones relacionales; como tampoco significa que habitar la escuela represente habitar la educación.

Lo que sucede en los diferentes niveles escolares es que multiplicidad de personas asisten a estos, pero en vez de habitarla la evitan, no solo físicamente sino psicológicamente; esto se evidencia en situaciones como: niños, niñas, adolescentes y adultos que se ausentan de las clases, ya sea porque prefieren deambular por otras áreas escolares para no asistir a sus procesos académicos, o porque continúan corporalmente en el espacio de clase, pero ausentes psicológicamente de lo que allí se está impartiendo; es entonces la deserción escolar la cristalización de aquellos procesos escolares que inician evitando psíquica o físicamente las clases.

Con respecto a la deserción, las instituciones educativas se han encargado de crear programas de intervención y de apoyo al estudiantado que se encuentra en riesgo de desvincularse del escenario escolar; si bien estas acciones pueden mitigar el riesgo a corto plazo, los procesos educativos merecen acciones que trasciendan la intervención inmediatista, y requieren incorporar prácticas que inviten a habitar la escuela con sentidos y significados propios de la educación, como también que los sujetos sean habitados por ésta estableciendo la creación de vínculos que permitan a la comunidad educativa en general una mayor participación en su construcción.

Se considera importante, por ejemplo, identificar los lugares más habitados por el estudiantado al interior de las instituciones educativas, y reconocer las simbolizaciones que cada cual va tejiendo sobre dicho lugar, del mismo modo saber identificar los tiempos más significativos durante la jornada escolar. Augé (2008) afirma que "si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar" (p. 90).

Este autor hace referencia a estos *no lugares* principalmente como los puntos de tránsito, provisionales y efímeros que ocupan los sujetos; como ejemplo expone los aeropuertos, las cadenas hoteleras, los supermercados, los parques de recreo y otros (Augé, 2008). Si se retoma este último lugar para su análisis desde la escolaridad es posible verificar el valor que cada estudiante le asigna durante los periodos extraclase, ya que al interior de las instituciones educativas son los que permiten gestar relaciones, constituir vínculos y generar procesos de identificación. Pero también existen otros espacios que, aunque son muy concurridos, presentan connotaciones negativas debido a las representaciones simbólicas que se ofrecen en los procesos escolares; uno de ellos es la biblioteca, la cual es promovida constantemente como un lugar de castigo y donde se remite al estudiantado a realizar actividades académicas como parte de esta práctica disciplinaria.

Este tipo de vinculación con los lugares escolares conduce a modos negativos en su habitar, ya que su significación y simbolización no se está correlacionando con los conocimientos, las reflexiones o la construcción de saberes, sino con cargas afectivas que tienen el contenido de la sanción y el correctivo. En efecto, los espacios así postulados en vez de ser un *no lugar o un lugar del anonimato,* pueden identificarse como una heterotopía, término expuesto por Foucault (2010) para designar aquellos lugares sociales que son por principio diferentes de lo que la sociedad constituye culturalmente, por tanto, las personas que allí habitan son las que han sido castigadas, abandonadas o aisladas socialmente por presentar condiciones que no cumplen con la normativa sociocultural.

Aunque las bibliotecas no pueden ser comparadas con los orfanatos, hospitales psiquiátricos o cárceles, sí se pueden correlacionar con la función que cumplen en algunas instituciones educativas al ser consideradas como escenarios para los correc-

tivos escolares; naturalmente esta no es su única intencionalidad, pero la identidad de estos lugares puede estar signada por prácticas que no le corresponden y que necesariamente deben recobrar sus formas de ser habitadas.

Ahora, si estas formas de representar a las bibliotecas pueden convertirlas ocasionalmente en heterotopías, la lucha por restablecer sus prácticas requiere una mayor perspectiva, y es el simbolismo que esta puede llegar a adquirir para determinados grupos de estudiantes, pues al tener como destino el castigo del estudiantado se corre el riesgo de que su condición esencial sea interiorizada como un no lugar. En otras palabras, las reflexiones que en estos lugares deben surgir producto de las lecturas y los encuentros con los libros, corren el peligro de desdibujarse y perder sentido para quienes la habitan con un objetivo disciplinario, pues aunque es un lugar relacional, con una connotación histórica y con su propia identidad, esta última –especialmente– puede verse deteriorada y deshabitada por la contradicción en su entendimiento y razón de ser.

Habitar la educación implica evadir el riesgo de convertir los espacios escolares en *no lugares,* y la manera de evitarlo es habitándolos con los sentidos y significados propios de sus prácticas, ya que a través de los vínculos y del habitar, un *no lugar* realiza su metamorfosis hasta convertirse en un *lugar*; además, para habitar la educación es necesario activar la sensibilidad. Cuervo (2009), haciendo referencia a Bastons (1994) y a Lindón (2005), afirma que:

> El habitar en términos de significación, permite al sujeto construirse una memoria y un deseo. Una memoria en cuanto tiene una historia como individuo y pertenece a una familia o un grupo; significación además, puesto que interpreta, valora y reconoce lo suyo. Y un deseo porque, en medio de su condición social y cultural, se proyecta, sueña, se apasiona y construye perspectivas de vida (p. 183).

En este caso, ser habitado es impactar la propia memoria y activar el propio deseo, pero al ser la educación un proceso social, requiere entonces evocar las memorias colectivas y reconocer o activar el deseo en la sociedad. Así como las bibliotecas contienen memorias a través de sus libros, cada espacio escolar también contiene sus propias historias que merecen ser rememoradas y en ocasiones reconstruidas; como hay además algunos lugares que merecen ser resignificados, y otros que necesitan ser habitados para empezar a construir su memoria. Se habita y se es habitado a través de los vínculos que se establecen con las personas, los lugares, las ideas o las disciplinas,

por lo que es necesario preguntarse ¿qué sucede con el habitar cuando los vínculos establecidos tienen una connotación negativa: se deshabita el lugar o el habitar adquiere igualmente connotaciones negativas?

En el ámbito educativo es necesario instaurar estas preguntas; asimismo se hace importante identificar y analizar las siguientes: ¿cuáles son los lugares más habitados y los menos habitados de las escuelas, los colegios y las universidades, además qué sentidos y significados adquieren estos para el estudiantado? ¿Cómo son los vínculos que se constituyen entre la comunidad educativa y el currículum de cada institución? ¿Estudiantes, docentes y padres de familia consideran que han plasmado su identidad en los desarrollos curriculares, son parte de su construcción? Estos cuestionamientos darán a conocer algunos modos de habitar en las escuelas, pero también permitirán identificar las nociones vinculantes y desvinculantes entre un nivel escolar y otro, puesto que son los sujetos los que vehiculan esta situación educativa.

Cuando se pregunta por la participación del estudiantado en los procesos curriculares se hace con la intención de saber cómo sus visiones de mundo se integran en sus procesos educativos, ya que en analogía con lo que sucede con una vivienda, siendo este el lugar donde idealmente se descansa, se alimenta, se construyen los primeros lazos afectivos, se suplen las necesidades básicas del ser humano, vale la pena saber –tal como lo pregunta Giglia (2012)– ¿qué sucede cuando tenemos que instalarnos en una vivienda que no hemos diseñado, sino que ha sido concebida y diseñada por otros? (p. 21). Asimismo sucede con la escuela, pero ya no como el lugar donde se suplen las necesidades básicas –únicamente–, sino donde se debería estructurar formalmente el pensamiento y donde se aprendería a reflexionar, a analizar, a convivir con extraños, y a interactuar con otros saberes además de los aprendidos en la familia.

Como se expresó en capítulos anteriores, los vínculos entre la educación preliminar y la educación superior se han visto fragmentados desde diversas perspectivas, entre estas se encuentran docentes de la educación primaria y secundaria que afirman que la universidad desde una postura académica es una instancia en donde lo importante son los resultados en lugar de los procesos; mientras que los docentes de universidad se cuestionan por lo que se enseña en la educación precedente, ya que el estudiantado llega sin nociones estructuradas sobre la comprensión y producción de textos –tan necesaria en esta instancia superior–; entretanto, el estudiantado concibe el tránsito entre el colegio y la universidad como una situación amenazante por el sentido de desubicación que se gesta en su mundo interior.

Cuando estas expresiones surgen, dan cuenta de las dificultades que hay en habitar la educación, porque aunque se pudieron generar vínculos en la escuela, esto no significa que se crearan con la educación, pues como se dijo anteriormente, el habitar permite a las personas construir memorias de aquello que son, que aprenden, que viven, que conocen, entre otras cosas. Atendiendo a estas consideraciones, vale la pena considerar todo aquello que se promueve desde los espacios escolares, pero no solo desde las necesidades administrativas, sino desde las contextuales, estudiantiles y psicosociales; desde lo que es significativo tanto para el intelecto como para la vida, reconociendo también la importancia de su participación en las construcciones de los lugares que son habitados principalmente por estudiantes.

De acuerdo con Heidegger (2015), construir transforma los espacios en lugares, es por eso que "el construir, en cuanto crea lugares, es un fundar y un organizar de espacios (...) las construcciones genuinas imprimen su sello en la esencia del habitar y brindan una casa a esta esencia" (p. 43). Al mismo tiempo, este autor invita a pensar en la manera como las construcciones vinculan y permiten habitar los lugares, exponiendo que un espacio puede verse representado en la existencia natural de un río, pero cuando entre una orilla y otra se construye un puente "no se limita a conectar dos orillas ya existentes. Las orillas emergen como orillas solo atravesando el puente. El puente es el que expresamente contrapone una orilla a la otra" (Heidegger, 2015, p. 27). Metafóricamente se puede conectar esta idea con lo que sucede en la educación; el río puede simbolizar todo el proceso educativo, pero mientras no se construyan puentes entre una orilla y otra, se corre el riesgo de promover la educación como un largo espacio pero sin lugares habitados.

Es por ello que se invita durante este texto a reflexionar acerca de los vínculos instaurados, por establecer o por reparar entre un nivel escolar y otro, e incluso al interior de cada nivel escolar; ya que su reconocimiento puede permitir la restauración de lo que se ha roto o la creación de lo que aún no se ha constituido, y de este modo contribuir a la construcción de lugares educativos para habitar y ser habitados por ellos.



CONCLUSIONES

Conclusiones

En el transcurso de los capítulos se realiza una mirada reflexiva producto de una investigación realizada en dos universidades privadas y cuatro colegios de la ciudad de Manizales (dos oficiales y dos privados). El propósito central del estudio fue conocer los vínculos entre la educación preliminar y la educación superior, y su relación con los procesos de deserción/permanencia universitaria en la ciudad de Manizales[4]. El interés primordial se centró en enunciar las vinculaciones y desvinculaciones entre los niveles escolares, lo que se dividió, según las categorías emergentes del estudio, en los seis capítulos aquí presentados.

Se identificaron algunas desvinculaciones a lo largo del sistema educativo, tanto entre un nivel escolar y otro como al interior de estos, sin embargo, el gran vínculo que se encuentra es la necesidad de habitar las aulas con sentido y significado, así como los saberes y los procesos educativos en general. Por ello en cada uno de los apartados del libro se realiza un constante cuestionamiento al sistema escolar, y a las formas en que se crea interacción con el proceso educativo y con el conocimiento que allí se imparte.

La primera desvinculación se identificó en torno al ser y el hacer de las dinámicas escolares, por ello se plantea la primacía que han tenido los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en tecnicismos que llevan a sobrevalorar las condiciones mecanicistas que, a su vez, conducen a un continuo hacer sin previa reflexión en la escolaridad. De estas reflexiones surgen preguntas que, aun sin resolver, se consideran necesarias para conocer el sentido de el proceso educativo actual, entre ellas se encuentran: ¿cuál es la apuesta y el propósito de la educación en la presente época? ¿qué significa aprender, qué sentido tiene para el sistema educativo actual y para quienes estudian y enseñan? Estos son cuestionamientos que pueden movilizar hacia nuevos estudios y permitirían comprender con mayor profundidad los vínculos entre los niveles escolares, como

4. Aunque en el presente escrito no se hace un análisis acerca de la deserción y la permanencia universitaria, los resultados en torno a este tema se pueden consultar en *Valdés-Henao (2018). "Deserción" universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. En Revista Latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud.* Dicho artículo guarda estrecha relación con el propósito del presente libro, pero con un marcado énfasis en el tema de la deserción y la permanencia universitaria.

también entre los procesos escolares; ya que lo expuesto en estas páginas da cuenta de un propósito que atiende a una mirada tecnicista y mecanicista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Posteriormente se contrastaron los sentidos de vida y los proyectos de vida, exponiendo como estos últimos han predominado, inclusive, en relación a lo nombrado en el primer capítulo acerca del hacer en la vida escolar, ya que el interés por conectar este tipo de proyectos como una cátedra, los ha convertido en un ejercicio mecánico desprovisto de reflexiones necesarias y de los sentidos de vida. Asimismo, se expuso la importancia de articular los sentidos de vida y los proyectos de vida, con el fin de generar también articulaciones y vinculaciones entre las diferentes instancias escolares y entre el estudiantado con el proceso educativo, por lo que se cuestiona sobre ¿cuáles pueden ser las prácticas que permiten conectar dichos sentidos y proyectos? Entendiendo que los últimos representan una condición lineal, mientras que los sentidos hacen referencia a las experiencias y a la vivencias de los sujetos, y no son lineales.

Esta reflexión dio paso al análisis de la formación y, con mayor vehemencia, de la tecnocracia en los entornos escolares, dicotomía que se encuentra vigente en algunos de estos espacios. Se halló que la formación, por su parte, tiene unas características que han sido estudiadas históricamente y se vinculan con las reflexiones que surgen entre el estudiantado y el profesorado, que además correlacionan condiciones internas y espirituales de cada individuo. Desde la experiencia investigativa se identifica un arraigado tecnicismo y automatismo en los procesos, al punto de no otorgarle el valor suficiente a los procesos formativos, tan propios de las necesidades educativas.

De igual modo sucede con el capítulo cuarto –que se enfoca en la evaluación escolar– y se crea un cuestionamiento acerca de su función: ¿formativa o como mecanismo de control?, identificando la fortaleza que esta representa entre cada nivel y de un nivel escolar a otro, puesto que como manifiestan los relatos de docentes y estudiantes, la mayor prevalencia del proceso escolar se encuentra en la preparación para las pruebas de Estado. Es así como se invita a transitar hacia la evaluación formativa y desvincularla de un ejercicio netamente mecánico o memorístico y de una condición desprovista de reflexión, ya que al ser un vínculo tan consistente entre un nivel escolar y otro, requiere de continuidades que involucren el desarrollo del ser del estudiantado.

Finalmente se concluye con los capítulos quinto y sexto, en los cuales se propone cuestionar los objetivos escolares de acuerdo con los procesos educativos y valorar la fortaleza que representa el cuerpo, los afectos, las interacciones y los sentidos psicológicos, ya que se evidencia una hegemonía de la razón y del pensamiento en la situación escolar actual, y una consecuente subvaloración de las demás dimensiones humanas. Con ello se da paso al habitar la educación, en la que se propuso abrir la discusión acerca de lo que se habita: ¿únicamente los espacios físicos como las escuelas o también es posible habitar los conceptos y las abstracciones propias del acto educativo? Apertura que se considera necesaria para generar nuevas perspectivas en torno a las vinculaciones y desvinculaciones del proceso educativo y escolar, como también para dar paso a nuevas investigaciones en el área. Para habitar es necesario gestar vínculos, tanto con los espacios como con los procesos; pero este estudio permitió evidenciar que los espacios escolares cuentan con personas que se encuentran en las aulas pero su mundo psicológico está ausente, lo que inhibe la construcción de vínculos y la producción de sentidos en torno a los propios procesos educativos.

Por ello, la propuesta es promover saberes, conocimientos y reflexiones vinculantes entre los distintos niveles y en cada una de las prácticas educativas, para dotar de sentido las aulas, los procesos educativos y permitir que estos sean habitados por sujetos que ponen su intención en la búsqueda del conocimiento.



REFERENCIAS

Referencias

Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Alvarado, S. V., y Suárez, M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 7*(2), 907-928. Recuperado de http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/198/94.

Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer – Examinar para excluir.* Madrid, España: Ediciones Morata.

Arendt, H. (2013). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós.

Ariño, A. (2003). Sociología de la cultura. En: Giner, S. (coord.), *Teoría sociológica moderna* (pp. 295-331). Barcelona, España: Ariel.

Augé, M. (2008). *Los no lugares, Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona, España: Gedisa.

Barbero, J. M. (1991). De la comunicación a la cultura. Perder el "objeto" para ganar el proceso. *Signo y Pensamiento, 18,* 21-29. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5790.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Burbano, A. M. y Páramo, P. (Comp.). (2014). *La ciudad habitable: espacio público y sociedad.* Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Bustamante, G. (2004). La educación, ¿un asunto de medios? *Revista Colombiana de Educación, 46*, 117-134. Doi: http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5503.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].

Cuervo, J. J. (2009). Habitar y diseñar: el diseño como base hacia una teoría del habitar. *Revista KEPES, 6*(5), 179-190. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/kepes/downloads/Revista5_12.pdf.

Durkheim, É. (2013). *Educación y sociología.* Barcelona, España: Edición Península.

Fals, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México, D.F: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Frankl, V. (2012). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Barcelona, España: Herder Editorial.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *Política y educación.* México: Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Fromm, E. (1981). *El miedo a la libertad*. Colombia: Paidós.

Fromm, E. (2012). *Tener o ser.* México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Giglia, A. (2012). *El habitar y la cultura.* Barcelona, España: Siglo Anthropos.

Gómez, V. M., Díaz, C. M. y Celis, J. E. (2009). *El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia.* Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Gómez, M. A. y Alzate, M. V. (2010). El "oficio" de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Pedagogía y saberes, 33*, 85-97. Doi: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.33pys85.97.

González, A. G., Macías, C. M., Mayorga, E., y Ruíz, J. J. (2016). Las implicaciones del sistema educativo colombiano actual. *UNACiencia Revista de estudios e investigaciones, 8*(15), 14-26. Recuperado de: http://revistas.unac.edu.co/index.php/Unaciencia/article/view/193.

Guarro, A. (2002). *La naturaleza del currículo democrático*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes, 32*, 65-72. Doi: http://dx.doi.org/10.17227/01212494.32pys65.72.

Heidegger, M. (2015). *Construir, habitar, pensar. Bauen Wohnen Denken*. Madrid, España: La Oficina Ediciones.

Larrosa, J. (2012). *Fin de partida.* Bogotá, Colombia: Babel Libros.

Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1998). *La filosofía en el aula.* Madrid, España: Ediciones de La Torre.

Martínez, A. (2016). Formación y experiencia en la universidad. *Revista Colombiana de Educación, 70*, 305-317. Doi: http://dx.doi.org/10.17227/01203916.70rce305.317

Martínez, M., Quintero, M. X, y Reyes, C. P. (2012). *Des-orientados. Mapas y rutas para la orientación profesional*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Mejía, M. P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno*. Revista Educación y Pedagogía, 20*(51), 189-197. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9905.

Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud.* Barcelona, España: Herder.

Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Narváez, A. (2004). Cultura mediática y cultura formal: un punto de vista comunicacional. *Revista Colombiana de Educación, 46,* 80-114. Doi: http://dx.doi.org/10.17227/01203916.5502.

Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona, España: Biblioteca Económica Gedisa.

Nussbaum, M. (2016). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* Bogotá, Colombia: Paidós Básica.

Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre la educación y un elogio de la lectura.* Bogotá, Colombia: Random House Mondadori.

Pichon-Rivière, E. (2014). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Platón. (2011). El banquete o del amor. *En Diálogos.* Madrid, España: Biblioteca EDAF.

Segura, R. D., Gómez, B. M. y Lizarralde, J. M. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa.* Bogotá, Colombia: Plus medios.

Skliar, C. (2007). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Valdés-Henao, C. (2018). "Deserción" universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,* 16(1), 331-344. doi:10.11600/1692715x.16120

Valencia, D. G. (2010). Dispositivos de poder y mayorías durante la era Uribe. *Revista Javeriana, 762,* 40-45.

Valencia, D. G. (2006). ¿Es posible recuperar el sentido de la política? *Revista Escribanía, 17*, 67-77. Recuperado de: http://koha.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=147342.

Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá, Colombia: Ocean Sur.

Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Torres, A. (2012). *La educación popular. Trayectoria y actualidad.* Bogotá, Colombia: Editorial El Buho.

Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia.* Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-81254.html

INFORMACIÓN DE LA AUTORA



Carolina Valdés-Henao

Psicóloga, Universidad de Manizales; Magíster en Educación con énfasis en desarrollo humano, Universidad Externado de Colombia. Docente e investigadora del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó.

Se encuentra vinculada al grupo de investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales, y lidera el semillero de investigación Fenómenos Psicológicos en Educación. Sus intereses investigativos se fundamentan en temáticas como la formación, la educación y la pedagogía de los vínculos, la diversidad, el cuerpo, la corporalidad y la corporeidad.

Su experiencia profesional ha estado centrada en el área de la psicología clínica, de la salud y de la educación, así como en los procesos de formación universitaria a partir de la docencia y la investigación.

Este texto es parte de un estudio denominado *Vínculos entre la educación preliminar y la educación superior, y su relación con la deserción/permanencia universitaria*, el cual se desarrolló gracias a la participación de estudiantes y profesores de colegios y universidades de la ciudad de Manizales, de quienes se pudieron escuchar múltiples voces, sentires y argumentos acerca de sus experiencias educativas; además de la diversidad de percepciones que acogen sus realidades. Las vinculaciones y desvinculaciones que se evidenciaron en estas expresiones son una base fundamental de este proceso escritural, sin embargo, es la necesidad de habitar lo que se identifica como un eje central de interconexión con la educación y por ende entre los niveles escolares; es por ello que se toma el último capítulo como parte de su análisis, ya que se considera como un elemento que ha estado ausente del proceso formativo, pero que es prioritario para la construcción educativa.





Medellín
2018